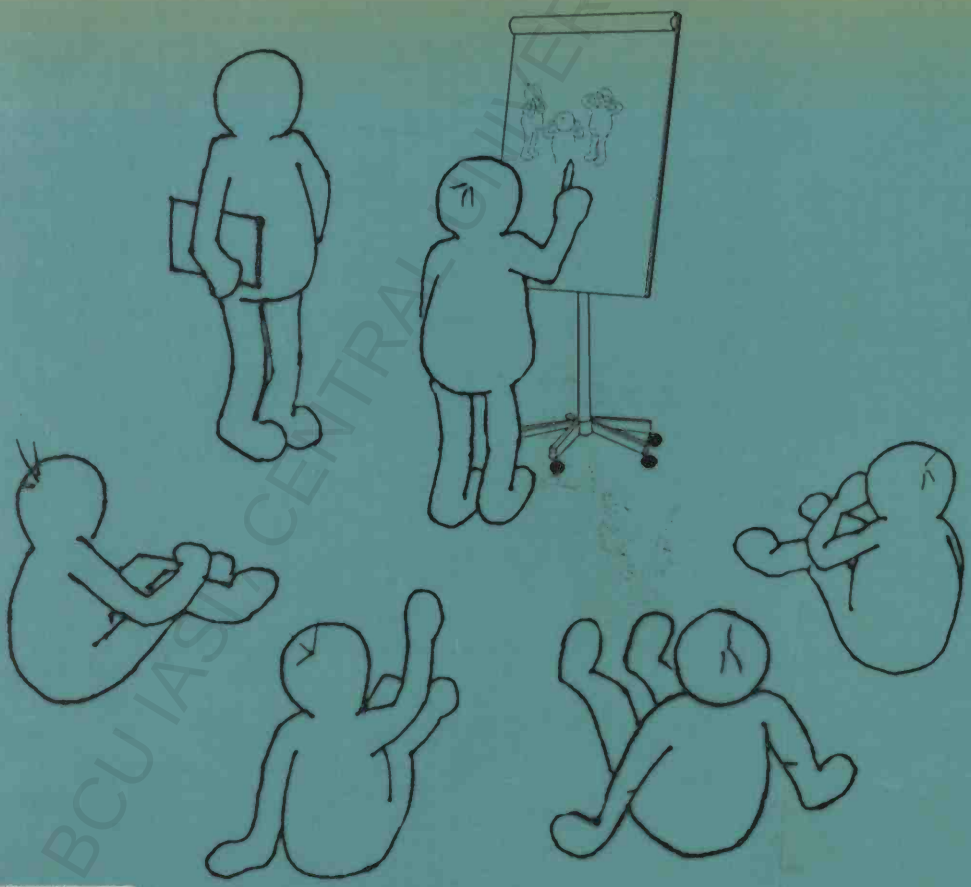
Ramona Paloş
Coordonator

Ildikó Erdei **Roxana Sârbu**

Abilităţi psihologice

Ghid pentru profesor şi student



BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

III 36.199

Editura Universităţii de Vest

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAȘI
III 36. 199

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Abilităţi psihologice

Ghid pentru profesor şi student

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Editor: Adrian Bodnaru
Redactor: Irina Dercaci
Paginare: Dragoş Croitoru

Copertă şi ilustraţii: Plosz-Gyöngyösi Enikö

ISBN 978-973-125-241-4

© Copyright, 2009, Editura Universităţii de Vest

Toate drepturile asupra acestei ediţii sunt rezervate.
Reproducerea integrală sau parţială, pe orice suport,
fără acordul scris al editurii, este interzisă.

Editura Universităţii de Vest
300223 — Timişoara, Bd. V. Pârvan nr. 4,
BCUT, 010 B, tel./fax: 0256 592 253

BCU "MIHAI EMINESCU" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ramona Paloş
Coordonator

Ildikó Erdei

Roxana Sârbu

558 035

Abilităţi psihologice

Ghid pentru profesor şi student

ALE

Editura Universităţii de Vest
Timişoara, 2009

460772
B.C.U. IAŞI

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

22 MAR. 2010

Cuprins

Prefaţă 7

Cuvânt introductiv 11

Capitolul 1. Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea celuilalt — *Ramona Paloş* 17
1.1. Cunoaşterea de sine (eu – mine) 18
1.1.1. Precizări conceptuale 18
1.1.2. Surse şi mecanisme ale cunoaşterii de sine 20
1.1.3. Imagine de sine. Stimă de sine. Respect de sine 23
1.1.4. Activităţi practice pentru facilitarea cunoaşterii de sine 29
1.2. Cunoaşterea celuilalt (eu – ceilalţi) 31
1.2.1. Precizări conceptuale 31
1.2.2. Surse şi modalităţi ale percepţiei celuilalt 32
1.2.3. Atribute ale unui bun judecător 40
1.2.4. Erori în percepţia celuilalt 42
1.2.5. Activităţi practice pentru facilitarea cunoaşterii de sine şi a cunoaşterii celuilalt 43
1.3. Managementul impresiilor (auto-prezentarea) 44
1.3.1. Precizări conceptuale 44
1.3.2. Tactici de promovare a propriei persoane 44
1.4. Modalităţi de cunoaştere sistematică (ştiinţifică) a persoanei 46
Fişă de observaţie 50
Autoevaluare 51

Capitolul 2. Managementul emoţiilor — *Roxana Sârbu* 55
2.1. Precizări conceptuale 56
2.2. Dimensiuni ale emoţiilor 57
2.3. Polaritatea şi funcţionalitatea emoţiilor 58
2.4. Tipuri de emoţii 59
2.4.1. Frica 59
2.4.2. Furia 61
2.4.3. Tristeţea 63
2.4.4. Bucuria şi fericirea 66
2.4.5. Invidia 68
2.4.6. Ruşinea 70
2.4.7. Gelozia 72

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2.5. Inteligenţa emoţională 75
2.6. Managementul emoţiilor 77
2.7. Emoţiile şi cultura 78
2.8. Activităţi practice pentru facilitarea cunoaşterii propriilor emoţii şi a emoţiilor celorlalţi 79
Fişă de observaţie 80
Autoevaluare 81

Capitolul 3. Comunicarea interpersonală — *Ildikó Erdei* 85
3.1. Precizări conceptuale 86
3.2. Funcţiile comunicării 88
3.3. Comunicarea verbală şi nonverbală 89
3.3.1. Formele comunicării verbale 91
3.3.2. Stiluri de comunicare 92
3.4. Modalităţi de eficientizare a procesului de comunicare 96
3.4.1. Ascultarea activă 96
3.4.2. Feedback constructiv 102
3.5. Activităţi practice pentru dezvoltarea abilităţilor de comunicare 105
Fişă de observaţie 108
Autoevaluare 109

Capitolul 4. Lucrul în grup — *Ildikó Erdei* 113
4.1. Precizări conceptuale 114
4.2. Formarea şi dezvoltarea grupului 114
4.3. Roluri specifice în grup 120
4.4. Cooperare şi conflict la nivel de grup 124
4.4.1. Cooperare la nivel de grup 124
4.4.2. Conflict la nivel de grup 125
4.4.2.1. Soluţionarea conflictelor 126
4.5. Decizii în grup 128
4.6. Activităţi practice pentru facilitarea dinamicii de grup 131
Fişă de observaţie 133
Autoevaluare 134

Referinţe bibliografice 135

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Prefaţă

În esenţă, orice carte este un răsad menit unui culegător. Lucrarea de faţă, intitulată *Abilităţi psihologice – ghid pentru profesor şi student*, semnată de Ramona Paloş, Ildikó Erdei şi Roxana Sârbu, este destinată explicit studentului de la *Psihologie*, care are înscris în palmaresul nostru curricular un seminar cu acelaşi titlu. La o analiză mai atentă realizăm însă că acest ghid se dovedeşte util oricărui psiholog practician, dar şi oricărui educator, indiferent de ipostaza în care activează.

Abilităţile psihologice stabilesc o filiaţie naturală cu *Modulul iniţial de practică*, plasat în primele zile ale anului universitar, care se instituie ca un aperitiv „amorsant" şi savuros pentru studenţii anului I şi anticipează cursurile propriu-zise. De altfel, aceste abilităţi rimează armonios şi cu un alt curs – un curs premieră, prin care *Secţia de Psihologie* a *Universităţii de Vest* din Timişoara îşi cristalizează identitatea – şi anume cel de *Tehnici şi abilităţi academice*.

Cumulând toate aceste iniţiative într-un singur mănunchi, ele evocă fibra profund aplicativă pe care dorim să o conferim învăţământului psihologic din facultatea noastră. Dar de ce un asemenea stil? Voi formula două răspunsuri: unul direct, lapidar, şi altul ocolit şi mai suculent.

În primul rând, voi menţiona faptul că pentru a-şi proba eficacitatea, viitorul psiholog trebuie să slujească praxisul social, să-şi exerseze văzul şi gestica, pentru a deveni un vârf de lance al progresului.

În al doilea rând, doresc să amintesc o întâmplare hazoasă, dar plină de tâlc:

În miezul unei veri, un profesor universitar (poate fi şi de psihologie) a plecat într-o scurtă croazieră pe mare,

BCU IASI

însoţit de un bătrân marinar. La sfârşitul primei zile, profesorul l-a întrebat ce ştie despre oceanografie.

—Nimic, a răspuns marinarul senin.

—Vai, dar ai risipit un sfert de viaţă, dacă nu ştii acest lucru!

Ziua următoare dascălul l-a întrebat pe partenerul său de drum ce ştie despre meteorologie.

— Nimic, a răspuns din nou marinarul, cu nedisimulată inocenţă.

— Să ştii că ţi-ai irosit deja o jumătate din viaţă din cauza acestei ignoranţe, a observat emfatic profesorul.

În a treia zi, universitarul l-a întrebat pe bătrân ce ştie despre astronomie.

— Nimic, i-a răspuns iarăşi imperturbabil marinarul.

— Ţi-ai pierdut deja trei sferturi din viaţă prin această carenţă, a observat arogant profesorul.

În seara aceleaşi zile s-a dezlănţuit o furtună cumplită. Atunci, încercatul marinar s-a repezit glonţ spre musafirul său şi l-a întrebat ce ştie despre ştiinţa înotului. Profesorul a recunoscut jenat că nu a avut niciodată răgaz suficient pentru o asemenea îndeletnicire banală.

— Ţi-ai risipit întreaga viaţă, i-a răspuns sec marinarul, deoarece iahtul se scufundă!

Desigur, această întâmplare este transparentă în semnificaţie, întrucât rezultă că oricât de elegant şi consistent articulată este o teorie, ea nu-şi va proba utilitatea decât în practică, adică în confruntarea cu pulsul viu şi polifon al vieţii.

Revenind la montajul de conţinut al acestei cărţi, voi observa că în orice domeniu (inclusiv în psihologie) cunoaşterea se dublează la fiecare cinci ani. Ca urmare, dincolo de fundamentele teoretice ale ştiinţei psihologice, rodajul în acest câmp disciplinar trebuie să-şi asume asimilarea şi apoi exersarea unor abilităţi specifice. Iată motivul pentru care această lucrare îşi propune prioritar să deservească fiinţa instrumentală a psihologului, fiind proiectată ca un exerciţiu de pragmatică profesională.

BCU IASI

Apreciez ca deosebit de inspirat formatul tetradimensional al conținutului, căci autoarele își organizează expozeul în patru direcții: autocunoașterea și cunoașterea altora, managementul emoțiilor, comunicarea interpersonală și lucrul în grup. Problemele respective sunt cruciale pentru obiectivele vizate, ceea ce denotă capacitatea celor trei autoare de a evita, cu aplomb, locurile comune, pentru a distila câteva esențe, într-un limbaj simplu, limpede, colocvial.

Analiza teoretică este pigmentată cu exemple, aforisme, exerciții aplicative, iar la finele fiecărui capitol, cu exerciții de evaluare și fișe de observație, care augmentează caracterul ei utilitar, conferind-i și un ritm mai alert, dinamic. Mai apoi, o serie de imagini, atent selectate, vin să adauge un spor de culoare și persuasiune.

Profesiunea de psiholog are și ea, ca orice profesiune, mai multe niveluri de lectură, accesibile ucenicului pe măsură ce urcă. Desigur, debutul vieții universitare semnifică deopotrivă o ruptură de nivel, dar și inaugurarea altuia nou. Însușirea unor abilități și deprinderi specifice *Psihologiei* ține de alfabetul disciplinei, de aceea cartea de față are o incontestabilă valoare aplicativă, purtând în subtext și un mesaj prospectiv.

Se spune că o carte constituie un barometru sensibil pentru starea de fapt a autorului (autorilor) ei. Fidelă acestui crez, consider că tinerele mele colege de breaslă, Ramona Paloș, Ildikó Erdei și Roxana Sârbu traversează un anotimp al internalizării, în sensul că își asumă condiția de formatori în psihologie cu deplină responsabilitate și devoțiune, realizând importanța capitală a bunelor abilități și deprinderi, căci profesiunea de psiholog este un autentic șantier a cărui ucenicie durează o viață întreagă.

Să mulțumim, prin urmare, celor trei autoare pentru acest gest editorial de restituire, adresat tuturor căutătorilor întru *Psihologie*.

Prof. univ. dr. Anca Munteanu

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cuvânt introductiv

Lucrarea *Abilităţi psihologice — ghid pentru profesor şi student* este un răspuns la nevoile studenţilor — manifestate pe tot parcursul anilor de facultate — de a se cunoaşte între ei, de a relaţiona şi de a lucra eficient în sarcinile de grup, de a se promova pe sine sau de a-şi gestiona mai bine emoţiile.

Încercând să vină în întâmpinarea acestor nevoi şi dorinţe, seminarul de *Abilităţi psihologice* oferă, într-un cadru organizat şi structurat, prin intermediul activităţilor de dezvoltare personală, oportunităţi necesare „propriei descoperiri" şi a cunoaşterii celuilalt, fructificând, în acelaşi timp, dinamica de grup. El se constituie într-o continuare firească a *Modulului iniţial de practică de specialitate* — derulat intensiv în primele zile ale noului an universitar cu studenţii anului I — care are ca scop facilitarea adaptării studenţilor la mediu academic, conturarea unei reprezentări realiste despre viitoarea profesie, dezvoltarea auto- şi intercunoaşterii, dinamizarea formării grupelor de seminar şi oferirea unui model de activitate de grup. Tot din categoria programelor, seminariilor şi laboratoarelor care-şi propun familiarizarea cu abilităţile necesare profesiei de psiholog, conştientizarea propriilor abilităţi, dar şi dezvoltarea altora noi — oferite de Catedra de Psihologie din Timişoara studenţilor săi — este şi *Laboratorul de comunicare*, care contribuie la exersarea abilităţilor de bază necesare muncii de psiholog.

Ghidul le propune studenţilor noţiuni teoretice de bază şi exerciţii structurate pe patru mari direcţii:

BCU IASI

1. *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea celuilalt* — în care sunt abordate aspecte legate de autocunoaştere şi intercunoaştere, autoprezentare, precum şi activităţi pentru facilitarea acestor procese;
2. *Managementul emoţiilor* — în care sunt tratate tipuri de emoţii, modalităţi de manageriere a lor şi activităţi pentru facilitarea cunoaşterii propriilor emoţii şi a emoţiilor celorlalţi;
3. *Comunicarea interpersonală* — unde se regăsesc tipuri de comunicare şi funcţiile acesteia, modalităţi de eficientizare a procesului şi activităţi de dezvoltare a abilităţilor de comunicare;
4. *Lucrul în grup* — în care sunt prezentate stadiile formării grupurilor şi fenomenele ce apar la nivelul grupurilor, aspecte privind cooperarea şi conflictul, deciziile de grup şi activităţi de facilitare a dinamicii de grup.

Pentru că „practica" este conceptul cheie, fiecare capitol cuprinde câte o fişă de observaţie — al cărei rol este de a „organiza" procesul observaţional al studenţilor în timpul exerciţiilor, fiind în acelaşi timp un suport pentru discuţiile ulterioare. Aplicaţiile propuse — unele întâlnite şi preluate din literatura de specialitate, altele cunoscute deja de cei care au participat la diferite traininguri, dar adaptate situaţiilor concrete — au fost selectate ca urmare a eficienţei lor verificate de-a lungul celor peste 5 ani de experienţă cu studenţii în cadrul acestor seminarii. În acelaşi timp, ele nu sunt detaliate pentru a nu „lua din farmecul" descoperirii alături de ceilalţi. Nu lipsesc nici exerciţiile de autoevaluare, incluse la finalul capitolelor, toate aceste elemente contribuind la succesul învăţării experienţiale.

Plecând de la răspunsul lui Alice la întrebarea domnului Omidă: *[...] „Dar cine eşti dumneata?... Eu nu ştiu prea bine, domnule, cel puţin pentru moment; ştiu cine* ***eram*** *când m-am trezit de dimineaţă, dar cred că de*

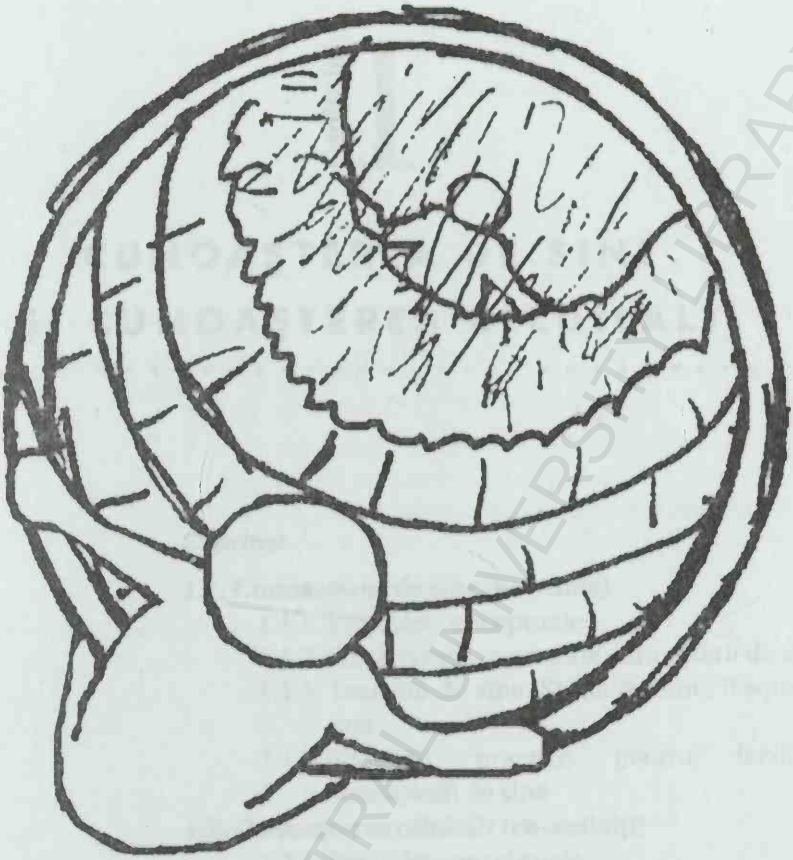
*atunci m-am schimbat deja de câteva ori [...]**, prin conţinutul propus în acest ghid, ne dorim să ridicăm întrebări la care studenţii noştri să caute răspunsuri care să-i ajute să înţeleagă „schimbarea de-a lungul zilei".

Autorii

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

* Lewis Carroll, *Alice în ţara minunilor*, Traducere de A. Brais, Bucureşti, Editura CORESI, 1999, p. 45.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



„[...] Vestitul proroc Tiresias spunea despre Narcis: «*va trăi până la o vârstă înaintată, cu condiția să nu ajungă niciodată să se cunoască pe el însuși*». Aceasta este o prezicere stranie: autocunoașterea va duce la moarte [...]."

(Moore, 1996, p. 55)

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 1

CUNOAŞTEREA DE SINE ŞI CUNOAŞTEREA CELUILALT

Cuprins:

1.1. Cunoaşterea de sine (eu–mine)
- 1.1.1. Precizări conceptuale
- 1.1.2. Surse şi mecanisme ale cunoaşterii de sine
- 1.1.3. Imagine de sine. Stimă de sine. Respect de sine
- 1.1.4. Activităţi practice pentru facilitarea cunoaşterii de sine

1.2. Cunoaşterea celuilalt (eu–ceilalţi)
- 1.2.1. Precizări conceptuale
- 1.2.2. Surse şi modalităţi ale percepţiei celuilalt
- 1.2.3. Atribute ale unui bun judecător
- 1.2.4. Erori în percepţia celuilalt
- 1.2.5. Activităţi practice pentru facilitarea cunoaşterii de sine şi a cunoaşterii celuilalt

1.3. Managementul impresiilor (auto-prezentarea)
- 1.3.1. Precizări conceptuale
- 1.3.2. Tactici de promovare a propriei persoane

1.4. Modalităţi de cunoaştere sistematică (ştiinţifică) a persoanei

Fişă de observaţie

Autoevaluare

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Obiectiv general:
Dezvoltarea unei mai bune cunoaşteri a propriei persoane şi a celorlalţi.

Obiective specifice:
1. Definirea şi discutarea sensului conceptului de cunoaştere de sine şi intercunoaştere;
2. Identificarea surselor şi mecanismelor cunoaşterii de sine;
3. Familiarizarea cu diferite modalităţi de facilitare a cunoaşterii de sine şi a cunoaşterii celorlalţi;
4. Examinarea diferitelor modalităţi de auto-prezentare.

1.1. Cunoaşterea de sine (eu–mine)

1.1.1. Precizări conceptuale

Cunoaşterea de sine sau ***autocunoaşterea*** este legată de preocuparea fiecăruia dintre noi de a-şi analiza şi evalua propriul eu, propriile gânduri, sentimente, capacităţi, dorinţe, aspiraţii, acţiuni. Cunoaşterea de sine este un proces mai mult sau mai puţin intenţionat şi organizat, al cărui produs îl reprezintă *conştiinţa de sine* — raportul dintre cele două fiind unul de interdeterminare continuă şi reciprocă: prin intermediul autocunoaşterii se formează conştiinţa de sine, care, datorită nivelului la care a ajuns, stimulează cunoaşterea de sine (Antonesei, 1987).

În autocunoaştere, eul cunoscător este în acelaşi timp şi subiect şi obiect al cunoaşterii, astfel încât nu se poate face o distincţie între *eu* — subiect în calitatea sa de auto-observator — şi *mine* — subiect în calitatea sa de auto-observat (Mead, apud Antonesei, 1987). De asemenea, este vorba despre un *proces specific uman*, cu un *caracter dinamic şi evolutiv*, cel puţin până la saltul din adolescenţă — considerată vârsta autoobservării şi autoaprecierii, a descoperirii şi explorării „lumii interioare" — după care se poate constata o relativă stabilizare, evoluţia sa fiind, mai degrabă, pe

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

coordonatele unei continue perfecționări calitative, de conținut și de nuanță.

Ești cu un grup de cunoscuți și discutați, într-o atmosferă relaxantă, despre cât de facilă este acum comunicarea cu ceilalți — prin intermediul internetului (respectiv a e-mailului și a messengerului). Cineva povestește despre cât de „dependent" a devenit și spune că nu-și poate imagina ce s-ar întâmpla dacă, într-o zi, și-ar pierde agenda „virtuală" cu toate adresele prietenilor săi. Unul dintre cunoscuți se întoarce către tine și spune: „Alex, tu ai trecut recent printr-o astfel de experiență. Povestește-ne cum ai rezolvat situația".

Ce se întâmplă în acel moment când toți ochii se îndreaptă spre tine și devii, dintr-o dată, centrul atenției tuturor? Cum procedezi pentru a gestiona situația oarecum stânjenitoare și pentru a transforma vorbitul în public într-o experiență plăcută ?

Autocunoașterea nu este posibilă fără cunoașterea celuilalt, adică fără ***intercunoaștere***, cele două procese desfășurându-se concomitent și complementar: autocunoașterea presupune o raportare permanentă la ceilalți, în timp ce în intercunoaștere are loc o raportare a celorlalți la propria realitate interioară a subiectului. Dacă în autocunoaștere dificultățile se datorează mai ales calității pe care o are subiectul — cea de auto-observat și auto-observator, în intercunoaștere acestea sunt mai degrabă determinate de limitele (etice) impuse în cunoașterea celuilalt.

În acest context este important faptul că prin intermediul *autocunoașterii* avem șansa de „a ne elibera de defectele noastre, de instinctele necontrolate, de partea noastră obscură, în timp ce prin *intercunoaștere* învățăm că și ceilalți sunt unici și ireductibili, că sunt capabili de trăiri la fel de complexe ca ale noastre, că au și ei dreptul la libertatea lor (Antonesei, 1987, p. 169).

BCU IAȘI

1.1.2. Surse şi mecanisme ale cunoaşterii de sine

1. ***Socializarea*** reprezintă procesul prin intermediul căruia persoana integrează valori, învaţă roluri sociale, se implică în viaţa comunităţii, adică învaţă să se comporte în mod social. Primele contacte sociale şi experienţe de bază trăite de copil în contextul familial (persoanele semnificative), constituie *socializarea primară* sau *de bază* şi contribuie la formarea structurilor individuale de personalitate.

Identificaţi cel puţin trei caracteristici ale propriei personalităţi (trăsături de caracter) în conturarea cărora persoanele semnificative din viaţa voastră (de exemplu, părinţii) au avut o importanţă deosebită. Este vreuna din ele la care aţi vrea să „renunţaţi" sau, cel puţin, s-o remodelaţi ?

2. ***Constatările şi aprecierile celorlalţi*** dobândesc o importanţă deosebită în cunoaşterea de sine, fie că este vorba despre *aprecierile directe* — pe care tu le soliciţi de la ceilalţi, fie despre cele *indirecte* — când auzi de la alţii ce se spune despre persoana ta.

Andrei are o părere foarte bună despre propria persoană, deşi în realitate lucrurile stau puţin altfel. Tu îţi dai seama că se supraevaluează dar nu ştii cum să-i spui acest lucru fără ca el să se simtă jignit. Într-o zi, enervat peste măsură de laudele sale, îi spui tot ce ai pe suflet fără nici un fel de menajamente. El roşeşte, nu spune nimic, îţi întoarce spatele şi pleacă. Unde ai „greşit" şi cum ar fi trebuit să procedezi?

* * *

Deşi poate leza reputaţia unei persoane sau poate fi o pierdere de timp, bârfa poate veni în sprijinul cunoaşterii de sine, dar şi a celorlalţi, ca modalitate de a „obţine" informaţii. Identificaţi cel puţin trei astfel de situaţii, argumentând alegerile făcute.

3. ***Comparaţia socială*** ne permite evaluarea propriilor capacităţi şi performanţe prin compararea cu

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY

ceea ce au realizat ceilalţi, cu modurile lor de a se comporta. În teoria comparării sociale, Festinger (Iluţ, 2001) postulează faptul că fiecare persoană simte nevoia de a se autoevalua (opinii, abilităţi etc.) într-un mod cât mai acurat, iar pentru acest lucru recurge la comparaţia cu alte persoane. Această comparaţie socială serveşte mai multor scopuri, şi anume celor de:

- *autoevaluare corectă* — de a căuta informaţii cât mai multe şi cât mai corecte despre sine, în încercarea de a identifica punctele slabe şi punctele forte, pentru a lucra asupra acestora, respectiv pentru a le valorifica;

Cercetările de psihologie socială arată că indivizii normali îşi deformează auto-percepţiile în sensul auto-înălţării (self-enhancement), având tendinţa de a dezvolta concepţii nerealist de pozitive legate de ei înşişi (îşi concep eul în termeni preponderent pozitivi), de a-şi supraaprecia capacitatea de a controla evenimentele din mediu (chiar şi pe cele care depind mai puţin de ei) şi de a fi exagerat de optimişti în ceea ce priveşte propriul viitor (văzut mult mai bun decât s-ar justifica, decât ar putea fi în mod obiectiv).

- *menţinere a evaluării de sine* (a concepţiei şi stimei de sine), iar aici se evidenţiază doi factori importanţi — cât de apropiată psihologic este de noi persoana cu care ne comparăm şi ce relevanţă are dimensiunea de comparaţie în definirea concepţiei de sine;
- *verificare de sine* — prin care individul selectează situaţii sociale şi persoane care-i confirmă imaginea pe care o are despre sine (chiar şi atunci când este o imagine negativă);

Plecând de la realitatea că există diferenţe în ceea ce priveşte modul în care fiecare se vede pe sine, există cercetări care arată că atunci când persoanele care făceau parte dintr-un grup au fost întrebate cu ce fel de evaluatori vor să interacţioneze (care şi-au format o impresie favorabilă sau una nefavorabilă despre ele), cele cu o imagine de sine pozitivă i-au preferat ca parteneri pe cei cu o impresie favorabilă despre ele, în timp ce persoanele cu o imagine de sine negativă i-au preferat pe cei care-şi formaseră o impresie nefavorabilă despre ele.

Persoanele cu o *imagine de sine pozitivă* caută verificarea de sine din două motive: pe de o parte, pentru a-și confirma anumite calități (pe care știu că le au), iar pe de altă parte, din dorința de a obține o evaluare pozitivă (întărire și creștere a sinelui), căutând astfel evidențe că alte persoane le recunosc acele calități.

În cazul persoanelor cu o *imagine de sine negativă*, cele două dorințe — de verificare a sinelui și de evaluare pozitivă (întărire și creștere a sinelui) sunt concurente. Dacă este vorba despre un defect (pe care persoana știe că-l are sau și-l atribuie), dorința de evaluare pozitivă îl „îndeamnă" să caute evidențe care să confirme faptul că alte persoane nu văd acel defect, în timp ce nevoia de verificare îl conduce spre căutarea evidențelor că ceilalți percep acel defect al său. Eforturile de auto-verificare tind să prevaleze asupra celor de evaluare pozitivă atunci când conceptul de sine este stabil sau când persoana are tendințe depresive (Giesler, Josephs și Swann, 1996).

Încercați să explicați, prin prisma acestor aspecte, ce fel de persoană continuă să rămână într-o relație în care partenerul o tratează în mod abuziv și-i subminează sentimentul propriei valori. Ce anume se întâmplă acolo și cum vedeți o rezolvare a acestei situații?

- *sporire și întărire a imaginii pozitive de sine* (self enhancement) pentru care sunt căutate informații și comparații care pot pune persoana într-o lumină favorabilă;
  - pentru a obține acest lucru, se recurge la *compararea socială în jos* (downward social comparison) prin intermediul căreia individul se raportează la persoane aflate într-o situație „mai puțin fericită" decât a sa (deși trăirea este însoțită de afecte negative, angajarea în acest proces are ca scop protejarea și intensificarea stării de bine subiectiv);
  - poate fi o strategie eficientă în menținerea stimei de sine după experimentarea unor evenimente negative (*„am luat notă mică la examenul de informatică, dar sunt mai bun comparativ cu toți ceilalți care au picat examenul"*).

BCU IAȘI / CENTRAL

Implicaţii ale comparării sociale în jos

Cele mai multe teorii privind compararea socială, mai exact compararea socială în jos, confirmă următoarele aspecte (Kemmelmeier, 2001):

- persoanei i se oferă posibilitatea de sporire şi întărire a imaginii de sine, pentru că „nefericirea" celorlalţi face ca situaţia în care se află să apară mai promiţătoare — mai cu seamă atunci când eşecul are loc într-un domeniu care poate submina sentimentul competenţei şi al propriei valori;
- persoana are şansa de a-şi dezvolta încrederea în sine şi de a-şi schimba părerea despre sine;
- persoana poate obţine informaţii privind potenţialele pericole şi capcane cu care se confruntă sinele — prin analiza eşecurilor celorlalţi;
- persoana îşi poate reevalua şansele de succes sau eşec.

- *îmbunătăţire a sinelui* (self improvement) — atunci când comparaţia se face cu oamenii de succes, persoane de referinţă, cu cei pe care-i considerăm mai buni ca noi, şi vorbim în acest caz de o *comparare socială în sus* (upward social comparison);

Care sunt implicaţiile (pozitive şi negative) ale comparării sociale în sus ? Cum explicaţi afirmaţiile:

- *„compararea socială în jos" conduce la un sentiment de satisfacţie, dar de cele mai multe ori lasă persoana nepregătită pentru viitor;*
- *„compararea socială în sus" creează un sentiment de insatisfacţie, în schimb pregăteşte persoana pentru viitor.*

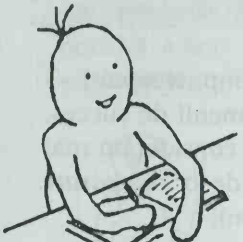
1.1.3. Imagine de sine. Stimă de sine. Respect de sine

a. Imagine de sine

Se spune că în cunoaşterea de sine individul utilizează, în mare măsură, acelaşi tip de informaţii ca şi în cunoaşterea celuilalt, neexistând autocunoaştere sau autopercepţie înainte de relaţia cu celălalt. Imaginea de sine este rezultatul interiorizării schemei unui semen, adică un copil percepe propriile atribute mai întâi la altul şi abia apoi le recunoaşte la sine însuşi (Radu, 1994).

Sintagma *imagine de sine* (self-image) face referire la *imaginea unei persoane despre sine însăşi sub aspect fizic, psihologic, sociologic sau mental* — formată în urma

evaluărilor individuale de-a lungul diferitelor etape de dezvoltare şi în situaţii distincte. Iniţial, imaginea de sine era asimilată schemei corporale, pentru ca mai târziu sfera sa să se extindă, ajungând să fie considerată *reprezentarea pe care o persoană o are despre propriul corp — atât ca obiect, cât şi în relaţie cu ceilalţi.* Acest lucru face să fie influenţată nu numai de relaţiile stabilite de persoană, ci şi de modul în care ceilalţi văd sau evaluează persoana respectivă (Reber, 1985).



Mulţi dintre noi ne imaginăm că dacă vom schimba modul în care arătăm sau acţionăm, vom avea o părere mai bună despre noi. Însă ceea ce trebuie schimbat este modul în care ne privim pe noi înşine (propriul corp) şi cum gândim despre noi înşine:

- în primul rând trebuie să ne acceptăm corpul aşa cum este;
- în al doilea rând, să identificăm, într-o manieră realistă, care sunt acele aspecte din înfăţişarea noastră pe care le putem schimba şi cele pe care nu le putem schimba;
- după ce am identificat aspectele la care putem şi vrem să mai lucrăm, să ne propunem ca obiective ce anume urmează să facem şi până când; atingerea obiectivelor stabilite poate determina creşterea stimei de sine;
- să ne interzicem orice comentariu negativ sau autocritică referitoare la înfăţişarea noastră; mai mult decât atât, zilnic să încercăm să ne aducem complimente pentru ceva;
- focalizându-ne pe aspectele pozitive şi lucrurile bune pe care le-am făcut, putem schimba ceva în ceea ce priveşte modul în care simţim despre noi înşine.

Vă prezentăm în continuare, un scurt scenariu cu ajutorul căruia vă puteţi verifica decizia de a acţiona într-o astfel de situaţie. Încercaţi să nu citiţi răspunsurile decât după ce aveţi propriile variante şi explicaţiile aferente (adaptare după www.mtstcil.org/skills/image).

„Unul dintre prietenii dvs. vă invită la petrecerea organizată cu ocazia zilei sale de naştere. Vă doriţi foarte

mult să mergeți, pe de o parte, pentru că știți că o să vină mulți cunoscuți, iar pe de altă parte, pentru că și data trecută v-ați simțit foarte bine. Din păcate, nu aveți în garderoba dvs. nimic nou, dar nici bani pentru a merge la cumpărături. Cum veți proceda în această situație:

a. Refuzați politicos invitația;

b. Mergeți, dar sunteți conștient de faptul că ceilalți vor realiza că nu v-ați putut permite o ținută nouă;

c. Vă gândiți cum să modificați, să adaptați o ținută mai veche astfel încât să fie diferită de ceea ce ați purtat până acum și mergeți la petrecere.

d. Vă dați seama că, de fapt, dvs. ați fost invitat și nu hainele dvs., așa că mergeți."

Răspunsuri:

- *dacă optați pentru varianta (a), nu numai că vă pedepsiți singur renunțând la o oportunitate de a vă simți bine, dar puneți și un accent foarte mare pe aparența fizică și percepția / părerea celorlalți; nu uitați că personalitatea dvs. poate fi mult mai interesantă decât hainele pe care le purtați;*
- *dacă optați pentru varianta (b), v-ați decis să mergeți, dar în același timp v-ați și „setat" să nu vă simțiți bine; pe de altă parte, nici nu le dați celorlalți posibilitatea de a se bucura de prezența dvs. (ceilalți ar putea fi mai interesați de cum vă purtați decât de cum arătați);*
- *dacă optați pentru varianta (c), ați luat o decizie înțeleaptă și în același timp ați arătat cât de creativ puteți fi; felicitați-vă pentru acest lucru, dar nu uitați că modul în care arătați și părerea celorlalți nu înseamnă totul;*
- *dacă optați pentru varianta (d), înseamnă că aveți un nivel ridicat al stimei de sine, iar acceptarea invitației este un indicator al recunoașterii propriei valori.*

b. Stimă de sine

Stima de sine se dezvoltă ca urmare a interacțiunilor persoanei cu mediul său social și reprezintă *gradul în care aceasta se valorizează, se prețuiește pe sine.* Există numeroase definiții ale conceptului, care variază în funcție de sursa din care „derivă" stima de sine, și anume: din raportarea la propriile standarde sau criterii

BCU IAȘI

dinainte stabilite; din modul în care ceilalţi ne „judecă"; din modul în care noi îi percepem sau îi „judecăm" pe ceilalţi; din compararea cu propria persoană în diferite etape ale existenţei noastre (Kwan, John şi Thein, 2007).

Rosenberg vorbeşte despre o *stimă de sine fundamentală* — stabilă de-a lungul timpului — şi o *stimă de sine barometrică* — care fluctuează în funcţie de sentimentele pe care persoana le încearcă faţă de sine în diferite perioade. Crouch şi Straub diferenţiază între o *stimă de sine bazală*, formată în urma experienţelor de viaţă timpurii şi o *stimă de sine funcţională*, mult mai maleabilă, dezvoltată mai târziu, ca urmare a interacţiunilor cu ceilalţi (1986, 1983, apud Karanikola, Papathanassoglou, Giannakopoulou şi Koutroubas, 2007).

Când se pronunţă asupra valorii propriei persoane, oamenii apelează la o apreciere globală (stimă de sine globală), dar sunt şi situaţii în care utilizează valorizări de sine particulare, specifice anumitor domenii (Iluţ, 2001). Nivelul global al stimei de sine influenţează alegerile, performanţele obţinute în cadrul activităţilor, dar şi stilul de viaţă al fiecăruia.

O persoană cu o *stimă de sine ridicată* are mare încredere în propriile capacităţi, se mobilizează mai bine, îşi asumă şi acceptă riscuri, are o puternică dorinţă de a reuşi — iar reuşitele îi alimentează continuu încrederea. O persoană cu o *stimă de sine scăzută* adoptă strategii de apărare şi de evitare a riscurilor şi a eşecurilor, limitându-se la situaţiile în care se simte în siguranţă, cu un risc minim de eşec.

Următoarea aplicaţie se numeşte „A dărui din inimă" şi îşi propune să faciliteze comunicarea cu membrii grupului, creând în acelaşi timp şi o stare de bine, un sentiment plăcut, ca urmare a darurilor pe care le veţi primi de la ceilalţi. A da şi a primi daruri reprezintă întotdeauna un moment special pentru fiecare dintre noi şi de aceea le alegem cu mare grijă, în aşa fel încât să fie apreciate de ceilalţi.

Aplicaţia se poate desfăşura în perechi sau în grupuri de 4-5 persoane. Fiecare primeşte hârtie şi markere de

diferite culori. Participanții sunt rugați să se gândească la un cadou imaginar pe care să-l ofere celorlalți membri ai grupului. După ce l-au ales, în așa fel încât să-l reprezinte pe cel care-l va primi, îl vor desena sau îl vor descrie pe o bucată de hârtie ce va fi înmânată destinatarului. Atunci când are loc oferirea cadourilor pregătite va fi detaliat și motivul pentru care a fost ales acel cadou pentru acea persoană.

În faza finală, cea de debriefing, se discută despre:

- *ce anume a determinat fiecare persoană să aleagă un astfel de cadou;*
- *cum s-a simțit cel care a oferit cadoul și cum s-a simțit cel care l-a primit.*

Inventarul stimei de sine (Coopersmith, 1984) a fost construit în scopul măsurării atitudinilor evaluative față de propria persoană, în domeniile social, familial, personal și profesional. În concepția autorului, stima de sine reflectă judecățile pe care individul le are despre sine, indiferent de circumstanțe — adică ce crede persoana despre capacitatea sa de a reuși, despre valoarea sa socială și personală — toate traduse în atitudinile adoptate față de situațiile din viața sa de zi cu zi.

Iată câteva din întrebările / variantele de răspuns pe care le puteți regăsi în acest chestionar:

- [...] *Găsesc că este penibil să iau cuvântul într-un grup.*
- *Familia mea este, în general, atentă la sentimentele mele.*
- *Există în mine o mulțime de lucruri pe care le-aș schimba dacă aș putea.*
- *Am o părere proastă despre mine însumi.*
- *Mă descurajez adesea atunci când trebuie să fac ceva* [...].

c. Respect de sine

Strâns legat de stima de sine și considerat un fundament al identității, *respectul de sine* reprezintă *limita până la care un individ are o părere bună despre el însuși.* Există autori care consideră respectul de sine legat mai mult de recunoașterea propriei valori morale. Stima de sine și respectul de sine sunt interdependente — pentru menținerea unei stime de sine ridicate fiind necesar un respect de sine ridicat.

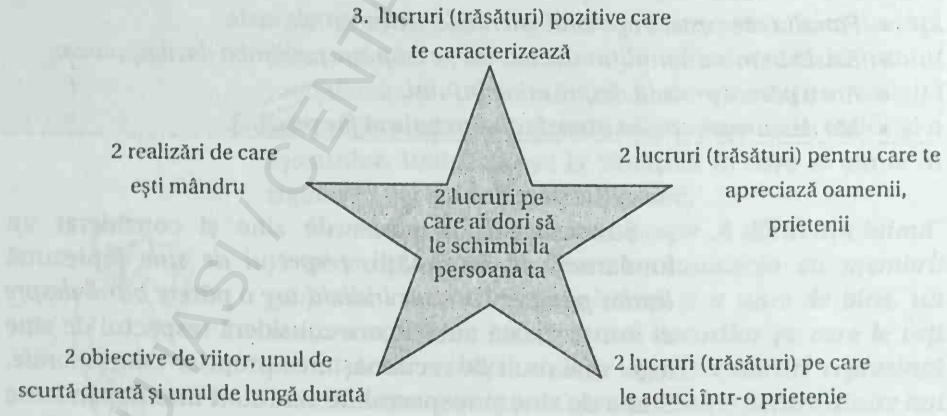
Respectul de sine se construiește în urma interacțiunilor cu ceilalți, fiind, în același timp, puternic

individualizat. Propria identitate este atât rezultatul percepţiilor de sine, cât şi al conştientizării percepţiilor celorlalţi vizavi de noi — adică al modului în care noi ne apreciem, mediat de percepţia noastră asupra aprecierii celorlalţi.

„Steaua respectului de sine" este o aplicaţie prin intermediul căreia participanţii sunt stimulaţi să reflecteze asupra unor aspecte importante ale existenţei lor. În cadrul grupului vor fi formate perechi din persoane care au interacţionat mai puţin în ultima perioadă.

În prima etapă, se completează fişa individual, după care fiecare va completa pentru colegul său „colţurile" 1, 2, 3 şi mijlocul stelei.

În cea de-a doua etapă, se prezintă mai întâi răspunsurile personale, după care sunt citite cele scrise de către celălalt coleg. În aceste condiţii se obţin şi informaţii despre modul în care persoana este percepută de altcineva. De asemenea, se discută pe marginea aspectelor prezentate, a dificultăţilor întâmpinate sau a sentimentelor încercate pe parcursul activităţii.



BCU IAŞI / CENTRUL UNIVERSITAR PRAHOVA

1.1.4. Activități practice pentru facilitarea cunoașterii de sine

Prin intermediul acestui exercițiu vă puteți identifica punctele dumneavoastră forte și punctele slabe. Pentru a obține o imagine cât mai cuprinzătoare asupra acestor aspecte, puteți invita mai mulți colegi în cadrul aplicației.

Identificați 3 caracteristici pe care le considerați ca fiind punctele dvs. forte:	**Rugați un prieten să identifice 3 caracteristici pe care le consideră ca fiind punctele dvs. forte:**
1.	1. .....
2.	2. .....
3.	3. .....
Identificați 3 caracteristici / aspecte la care considerați că mai trebuie să lucrați:	**Rugați un prieten să identifice 3 caracteristici / aspecte la care consideră că mai trebuie să lucrați:**
1.	1. .....
2.	2. .....
3.	3. .....

Tot în scopul unei mai bune cunoașteri de sine vine și următoarea aplicație, numită „Cum m-ar descrie ceilalți pe mine". În prima fază se lucrează individual, după care se discută în cadrul grupurilor formate (grupuri care să nu depășească 4-5 persoane).

Cum v-ar descrie cei mai buni prieteni ai dvs.? Dar membrii familiei dvs.?

Prietenii mei spun despre mine că sunt o persoană:

.....

.....

Membrii familiei mele spun despre mine că sunt o persoană:

.....

.....

BCU SIBIU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Încercaţi să fiţi sincer cu dvs. spunând care ar fi calităţile esenţiale sau punctele forte pe care aceştia vi le recunosc (cel puţin 3).

Prietenii mei îmi recunosc următoarele calităţi esenţiale sau puncte forte:

.....

.....

Cei din familia mea îmi recunosc următoarele calităţi esenţiale sau puncte forte:

.....

.....

Împărtăşiţi toate aspectele notate colegilor cu care lucraţi în grup şi discutaţi pe marginea lor.

„Fereastra Johari" (creată de J. Luft şi H. Ingham în 1955) este un model util în conştientizarea anumitor aspecte despre propria persoană şi despre modul în care aceasta este percepută de ceilalţi. Modelul poate fi folosit în autocunoaştere şi în intercunoaştere, dar şi în cadrul relaţiei unui grup cu un alt grup. Fereastra cuprinde informaţii — *comportamente, atitudini, cunoştinţe, experienţe, deprinderi, intenţii motivaţii etc.* — fie despre sau referitoare la o persoană, fie în relaţie cu un grup, din mai multe perspective: cunoscute / necunoscute despre persoană, cunoscute / necunoscute de persoană, cunoscute / necunoscute de alţii din grup.

1	2
Domeniul public (open area, free area) Sunt informaţii despre persoană cunoscute atât de persoană, cât şi de ceilalţi	**Domeniul nevăzut** (blind area) Sunt informaţii despre persoană cunoscute de ceilalţi, dar necunoscute de persoana însăşi
.....	.....
.....	.....
.....	.....

3	4
Domeniul ascuns / faţada (hidden area, avoided area) Sunt informaţii cunoscute de persoană despre sine, dar ascunse sau necunoscute de ceilalţi	**Domeniul necunoscut (sinele necunoscut)** (unknown area) Sunt informaţii despre persoană (sentimente, abilităţi, experienţe etc.) necunoscute acesteia, dar şi celorlalţi
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Aplicaţia se poate desfăşura în perechi sau în grupuri de 4-5 persoane.

În prima fază, fiecare îşi completează lista în cadranele 1 şi 3, după care o trece mai departe persoanei din dreapta pentru a completa cadranul 2;

- *se procedează în aşa fel încât această persoană să nu poată avea acces la informaţiile scrise în cadranele 1 şi 3;*
- *după completare, lista se întoarce la prima persoană.*

În cea de-a doua etapă, fiecare persoană prezintă în cadrul grupelor aspectele notate în cele 3 cadrane, se discută pe marginea acestora, iar în final se pot face şi completări în cadranul 4, pe baza informaţiilor aflate în urma discuţiilor în grup.

De asemenea, se caută răspunsuri la întrebările:

1. *Cum poate fi extins domeniul public pe verticală, spre faţadă? Dar pe orizontală, spre domeniul ascuns ?*
2. *Cum poate fi redus domeniul necunoscut ?*

1.2. Cunoaşterea celuilalt (eu–ceilalţi)

1.2.1. Precizări conceptuale

Formarea imaginii despre propria persoană şi în acelaşi timp conturarea impresiilor şi aprecierilor

despre ceilalţi constituie ceea ce se cheamă **percepţie socială**. Este vorba, de fapt, despre „jocul" dintre cunoaşterea celuilalt pornind de la sine şi cunoaşterea de sine prin raportare la celălalt.

Cum comentaţi afirmaţia:
„Conştiinţa de sine este imaginea eului în oglinda socială"

Cunoaşterea celorlalţi oameni ne vine în mod indirect şi fragmentar, în timp ce singurul eu la care avem acces imediat este propriul eu. Această cunoaştere a celuilalt depinde, pe de o parte, de *capacitatea sa de exteriorizare* (volumul de informaţii dezvăluite de bună voie), iar pe de altă parte de *capacitatea de evaluare şi interpretare a informaţiilor* de către cel care doreşte această cunoaştere, sau de către „judecător" — aşa cum îl numea Allport.

1.2.2. Surse şi modalităţi ale percepţiei celuilalt

Percepţia celorlalţi are la bază informaţii parţiale, incomplete, legate de o serie de indici. Culegem astfel informaţii din comunicarea verbală şi nonverbală, din atribuirile pe care le facem în raport cu comportamentele celuilalt, din combinarea şi sinteza diverşilor indici şi ne formăm impresii despre alţii.

*1. **Comunicarea verbală*** este o sursă importantă în cunoaşterea celuilalt atât prin ceea ce spune acesta despre el însuşi, cât şi prin ceea ce aflăm despre el de la ceilalţi. Prin intermediul acestui gen de comunicare, oamenii pot controla în mare măsură ceea ce spun, dând de multe ori impresia că sunt cu totul altfel decât sunt ei în realitate.

*2. **Comunicarea paralingvistică*** — prin intermediul *calităţii vocii* (tonul, rezonanţa, ritmul, fluenţa) şi *vocalizărilor* (râsul, plânsul, suspinul, sunetele interpuse, fenomenele de ezitare etc.) — oferă

informaţii indirecte despre celălalt şi se află într-o măsură mult mai mică sub controlul acestuia.

Există cercetări care au încercat să identifice relaţia funcţională existentă între stările emoţionale tranzitorii şi apariţia fenomenelor paralingvistice. De exemplu, o persoană anxioasă are tendinţa să vorbească mai grăbit şi cu un ton mai ridicat, în timp ce o persoană deprimată tinde să vorbească mai rar, lent şi cu un ton mai coborât al vocii.

De asemenea, este verificat experimental raportul dintre anxietate şi fluenţa vorbirii. Prin crearea experimentală a unor situaţii de stres cu grad mare de anxietate, s-a observat ca efect semnificativ creşterea tonului vocii şi a numărului de întreruperi (non-fluenţa). Relaţiile existente între mişcările corpului şi non-fluenţa vorbirii sunt şi ele un indiciu semnificativ al unei structuri pluridimensionale a anxietăţii.

3. ***Comunicarea nonverbală*** — în cadrul căreia regăsim aspecte legate de mimică, gesturi, contact vizual, postură, distanţă dintre persoane etc. — se asociază întotdeauna cu comunicarea verbală, întregind tabloul informaţiilor despre celălalt.

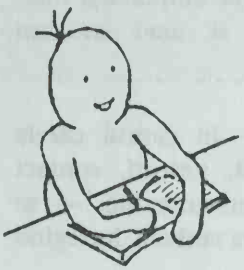
a. *Expresia feţei (mimica)* face referire la schimbările în poziţia ochilor, a gurii, a sprâncenelor, a muşchilor faciali şi reflectă cu o anumită fidelitate stările sufleteşti ale persoanei;

Femeile se descurcă mai bine atunci când încearcă să deducă stările sufleteşti din expresiile faciale, din mişcările corpului şi din tonul vocii. În urma realizării unor metaanalize din 75 de studii (Hall, 1978, apud Iluţ, 2001), 68% arată o superioritate a femeilor în decodare, 19% nu relevă diferenţe intersexe, iar 13 % constată o oarecare superioritate a bărbaţilor.

b. *Privirea* are un înalt grad de expresivitate şi un rol deosebit în stabilirea relaţiilor interpersonale, în comunicarea atitudinilor faţă de ceilalţi, în dezvăluirea motivaţiilor ce stau la baza diferitelor comportamente;

Pornind de la dominanţa reprezentării senzoriale care-şi regăseşte expresia în comportamentul manifest, Cudicio face o trecere în revistă a principalelor semnificaţii ale fixării privirii (1995, apud Craşovan şi Vucea-Macsinga, 1999, p. 172):

- privirea îndreptată în sus, dreapta — persoana reactualizează imagini;
- privirea îndreptată în sus, stânga — persoana construieşte imagini, iar dacă privirea devine fixă, reflectează asupra mijloacelor de a da expresie acestor imagini;
- privirea îndreptată lateral, dreapta — persoana îşi aminteşte sunete, conversaţii, ritmuri, zgomote;
- privirea îndreptată lateral, stânga — persoana construieşte conversaţii;
- privirea îndreptată în jos, dreapta — persoana se află în dialog intern;
- privirea îndreptată în jos, stânga — persoana este atentă la propriile senzaţii sau emoţii.

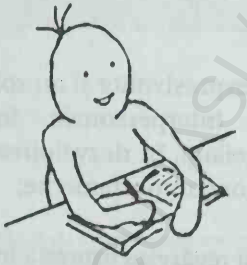


Studiile realizate pe jucătorii profesionişti de poker au arătat că aceştia câştigau mai puţine jocuri când „rivalii" lor purtau ochelari cu lentile fumurii. De ce? Pentru că dacă aceştia aveau cărţi foarte bune în mână, pupilele lor se dilatau foarte mult, lucru sesizat de jucătorul profesionist, care interpreta semnalul în sensul de a fi mai prudent. Ochelarii fumurii împiedicau citirea acestor semne şi, ca urmare, rata câştigurilor lor era mult mai mică (Pease, 1981).

* * *

Aristotel Onassis purta ochelari fumurii atunci când negocia, pentru ca ochii să nu-i dezvăluie adevăratele gânduri.

c. În cadrul *comportamentului motor* — reprezentat de mişcare şi gestică — o semnificaţie aparte o au gesturile mâinilor şi înclinarea capului;



Dacă persoana care vorbeşte îşi duce mâna la gură, este un semn că spune un neadevăr. Dacă-şi acoperă gura cu mâna în timp ce interlocutorul vorbeşte, încearcă sentimentul că celălalt spune o minciună.

* * *

Frecarea ochiului cu degetul este o încercare de a bloca îndoielile sau minciunile pe care le sesizăm sau de a evita să privim în faţă persoana căreia îi spunem un neadevăr. De obicei, bărbaţi au o mişcare mai energică în acest sens, iar cu cât minciuna este mai mare, cu atât mai mult există tendinţa de a evita privirea celuilalt sau

de a privi în pământ. În cazul femeilor, gestul este mai fin, iar tendinţa este de a privi în sus, înspre tavan (Pease, 1981).

* * *

Cele mai cunoscute mişcări ale capului sunt cele de: „acord — a da din cap în semn că DA", respectiv de „dezacord — a scutura din cap în semn că NU".

Situaţiile de bază în ceea ce priveşte poziţia capului sunt:

- *capul ridicat* — întâlnit în cazul persoanelor cu o atitudine neutră faţă de ceea ce aud;
- *capul înclinat într-o parte* — evidenţiind creşterea interesului pentru ceva anume;
- *capul lăsat în jos* — semnalând o atitudine negativă, chiar critică, evaluativă.

d. *Postura* participă la procesul interactiv şi comunicativ, furnizând informaţii despre raporturile interpersonale, statutul social, stările emotive (cu precădere dimensiunea tensiune — relaxare);

e. *Spaţiul personal* reprezintă distanţa spaţială, fizică pe care fiecare persoană tinde să o păstreze faţă de semenii săi şi care-i conferă o anumită siguranţă;

- ne oferă informaţii despre gândurile, afectele şi intenţiile celuilalt, şi poate fi:
  - *distanţă intimă* — între 15 şi 45 de cm, accesibilă persoanelor foarte apropiate afectiv (copii, părinţi, bunici, iubit);
  - *distanţă personală* — între 45 şi 1.20 cm, destinată prietenilor, cunoscuţilor, colegilor;
  - *distanţă socială* — între 1.20 şi 3.50 cm, accesibilă persoanelor pe care le cunoaştem mai puţin, pentru situaţiile formale;
  - *distanţă publică* — peste 3.50 cm, confortabilă atunci când ne aflăm în faţa unui public.

De cele mai multe ori, situaţiile şi spaţiile în care ne aflăm (lift, săli de spectacole, mijloace de transport etc.) impun „invadarea" spaţiului personal al celuilalt. Pease (1981, p. 22) ne prezintă o serie de reguli nescrise pe care

persoanele din culturile occidentale le respectă în astfel de situaţii:

- nu este permis să vorbeşti cu nimeni, chiar dacă sunt persoane cunoscute;
- trebuie să eviţi contactul vizual cu ceilalţi;
- trebuie să-ţi menţii o „faţă de poker" — nu este permisă exprimarea nici unei emoţii;
- dacă ai o carte sau un ziar, trebuie să pari foarte cufundat în lectură;
- cu cât este mai multă lume, cu atât îţi sunt permise mai puţine mişcări ale corpului;
- în lift, trebuie să priveşti semnalele luminoase ce indică numărul etajului.

4. Un alt proces prin care se ajunge la cunoaşterea celuilalt este **empatia**, definită de C. Rogers ca fiind *procesul de intrare în lumea perceptivă a celuilalt, care ne permite să devenim sensibili la toate mişcările afective ce se produc în el* (Cosnier, 2002). Putem vorbi despre o *empatie de gândire, de acţiune* şi *de afecte*, care, la un moment dat, se pot confunda.

Brunel (1989, apud Cosnier, 2002) considera că în această evaluare — atribuire regăsim două mecanisme:

- unul de activare a proceselor cognitive — prin care sunt ascultate, observate, deduse, înţelese, interpretate informaţii ce permit deducerea unei stări afective a celuilalt;
- altul ce apelează mai mult la trăire afectivă şi la intuiţie — prin rezonanţă, contaminare, împărtăşire, identificare, fenomen de ecou, imagine în oglindă.

Funcţii ale empatiei

Foarte importantă, mai ales în cunoaşterea celor apropiaţi, empatia îndeplineşte o serie de funcţii, dintre care amintim (Marcus, 1997):

1. *Cognitivă* — prin intermediul căreia se realizează o cunoaştere empirică a celuilalt şi nu o abordare sistematică, discursivă.
2. *Anticipativă* — rezultă din prima şi presupune efectuarea unei predicţii corecte a posibilului comportament al celuilalt, implicit o anticipare a strategiei de comportament al celui ce empatizează, în concordanţă cu indicatorii surprinşi în relaţia cu celălalt;

BCU IAŞI CENTRUL DE CARTE

3. *De comunicare* — condiție a unei comunicări interpersonale eficiente;
4. *De contagiune afectivă* — rezultată din implicațiile nivelului de apropiere și identificare a propriului eu cu celălalt;
5. *Performanțială* — în anumite împrejurări de viață sau profesiuni empatia este abilitatea care favorizează realizarea cu succes a unei activități ce implică relații interpersonale.

Empatia este o capacitate care poate fi antrenată și dezvoltată prin intermediul diferitelor activități. Una din aplicațiile care poate contribui la exersarea acesteia este jocul numit „pălăria cu temeri".

Această activitate se poate desfășura în perechi sau în grup, după ce, în prealabil, a fost creat un mediu securizant și suportiv. Fiecare participant completează pe o foaie de hârtie o propoziție de genul: „În cadrul acestui grup mă tem că...", sau una cu un caracter mult mai general „Lucrurile / persoanele / situațiile de care mă tem...".

Bileţelele sunt introduse apoi într-o pălărie sau într-o cutie. Fiecare membru al grupului, pe rând, va extrage un bileţel, va citi temerea / temerile respective și va încerca să descrie cum se simte persoana care are o astfel de temere, fără a face comentarii sau a-și exprima opinia față de acestea.

După extragerea tuturor bileţelelor, se reiau la nivelul întregului grup discuțiile despre cum a trăit fiecare experiența „jocului".

5. Atribuirea — foarte importantă în inferența și percepția socială — este *procesul prin care indivizii tind să-și explice lucrurile, să interpreteze evenimentele și să le relaționeze cu modul în care gândesc și acționează.* Heider, părintele teoriei atribuirii, considera ca oamenii se comportă asemeni unor „savanți amatori" care încearcă să înțeleagă comportamentul celorlalți, să afle cui se datorează el — întâmplării, personalității autorului sau situației. Pentru acest lucru, fac deducții specifice, pun cap

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

la cap informaţii, încercând să obţină un supliment, un plus de cunoaştere, până ajung la o cauză rezonabilă, acceptabilă (Deschampes şi Clemence, 1996).

Ca urmare, facem atribuiri pentru:

- a-i cunoaşte pe ceilalţi, trecând de la ceea ce este vizibil — comportamentul lor — la deducţii şi raţionamente în legătură cu ce trăsături de personalitate sunt implicate în acele comportamente;
- a înţelege de ce s-a întâmplat un anumit lucru;
- a încerca „să prezicem şi să stăpânim realitatea";
- a ne „regla" stările emoţionale, afective şi a le adapta motivelor şi intenţiilor celorlalţi (mă port şi mă raportez într-un mod distinct la cineva care ştiu că mi-a făcut un rău intenţionat);
- a îmbunătăţi nivelul performanţelor viitoare (atribuim eşecurile unei abilităţi deficitare, dificultăţii sarcinii cu care ne-am confruntat, ghinionului sau insuficienţei efortului depus?).

În viaţa noastră de zi cu zi încercăm să explicăm atât comportamentul celorlalţi (hetero-atribuire), cât şi propriul comportament (auto-atribuire). Întrebarea pe care şi-au pus-o cercetătorii este dacă există vreo diferenţă între cele două. Răspunsurile sunt, evident, împărţite (Deschampes şi Clemence, 1996):

- unii afirmă că fiind vorba despre aceeaşi informaţie asupra propriei persoane şi asupra celuilalt, percepţia de sine şi percepţia celuilalt sunt identice;
- alte cercetări susţin că sunt diferite, deoarece nu este vorba de aceeaşi informaţie cu care se lucrează: de exemplu, actorul are mai multe detalii despre ce anume a stat la baza comportamentului său, despre experienţa anterioară, despre circumstanţe etc., iar ceea ce este important pentru el nu este important şi pentru observator — ceea ce se reflectă şi în tratarea informaţiei.

Erori de atribuire

Atribuirea pe care o facem poate fi *externă* — când considerăm că un anumit comportament este

determinat de cauze sau forţe exterioare — sau *internă* — în care cauza evenimentului ţine de persoană.

Printre cele mai frecvente tipuri de erori la care suntem supuşi atunci când facem atribuiri, se numără (Iluţ, 2001):

- *eroarea fundamentală de atribuire* — întâlnită în evaluarea celorlalţi — face referire la tendinţa noastră de a supraestima măsura în care comportamentul unei persoane este determinat de factori interni, dispoziţionali şi de a subestima rolul factorilor situaţionali. Acest lucru se întâmplă deoarece atunci când observăm, atenţia noastră este focalizată pe actor (persoana în cauză), factorii situaţionali declanşatori ai comportamentului fiind mai puţin evidenţi sau chiar necunoscuţi nouă.

Într-un studiu din 1973 realizat cu subiecţi studenţi, Nisbett, Caputo, Legant şi Marecek (apud Deschampes şi Clemence, 1996, p. 89) au arătat că aceştia atribuie mai multe trăsături de personalitate în descrierea celuilalt decât în propria descriere. Atunci când li s-a cerut să justifice alegerea iubitei sau a studiilor, atribuirile lor au fost cu precădere externe (care „ţineau de celălalt") şi mai puţin interne, în termeni de dispoziţii (propria personalitate, propriul gust). Nu acelaşi lucru s-a întâmplat în justificarea alegerii celui mai bun prieten, unde atribuirile în termeni de dispoziţii au predominat.

- *diferenţa actor — observator* reflectă tendinţa de a găsi în comportamentul celorlalţi cauze dispoziţionale, iar în propriile comportamente cauze situaţionale. Eroarea se datorează, pe de o parte, faptului că noi avem o percepţie mai acurată a situaţiei care ne-a determinat să acţionăm, în timp ce observatorul ne vede mai bine pe noi, iar pe de altă parte, noi avem mai multe informaţii despre propria persoană decât are celălalt.
- *eroarea de corespondenţă* constă în înclinaţia de a considera comportamentele celorlalţi ca fiind conforme cu personalitatea lor, ca fiind determinate de trăsăturile lor stabile.
- *efectul de „reflector"* (spotlight effect) — reprezintă un tip de eroare care apare atunci când oamenii presupun că trăsăturile şi comportamentele lor sunt

mult mai evidente, mai vizibile pentru ceilalţi decât sunt ele în realitate.

- *eroarea de egocentrism* (self-serving bias) constă în atribuirea unor cauze interne, dispoziţionale pentru propriile succese, şi a unor cauze externe, situaţionale în cazul eşecurilor, sau, cu alte cuvinte, asumarea meritului pentru reuşite şi neasumarea responsabilităţii pentru nereuşite. Facem astfel de atribuiri atât pentru a ne proteja stima de sine, cât şi pentru a menţine imaginea favorabilă în ochii celorlalţi.

Tot în cadrul acestui tip de eroare mai întâlnim o serie de „variante":

- *atribuirile defensive* — găsirea de explicaţii prin care încercăm să evităm sentimentele de vulnerabilitate şi mortalitate;
- *optimismul nerealist* — formă de atribuire defensivă prin care considerăm că e mult mai probabil ca lucrurile bune să ni se întâmple nouă decât semenilor noştri, iar cele rele e mult mai probabil să li se întâmple celorlalţi;
- *credinţa într-o lume dreaptă* — formă de atribuire defensivă prin care considerăm că „lucrurile rele li se întâmplă oamenilor răi, în timp ce lucrurile bune li se întâmplă oamenilor buni".

1.2.3. Atribute ale unui bun „judecător"

„Cunoaşterea" personalităţii celor cu care interacţionăm, deşi poate că ar fi mai potrivit să vorbim despre o interpretare cât mai corectă a indicilor cu care operăm, este favorizată de existenţa unor atribute pe care ar trebui să le aibă un bun „judecător", dintre care menţionăm (Allport, 1991, pp. 503-507):

1. ***Experienţa*** — maturitatea, cu referire nu atât la atingerea vârstei adulte, cât mai ales la existenţa unei experienţe bogate în ceea ce priveşte cunoaşterea naturii umane;

2. ***Similaritatea*** — cu cât celălalt se aseamănă mai mult cu noi, cu atât mai multă experienţă „am avut cu el";

- putem vorbi despre o *„similaritate reală"* (ce poate reprezenta o resursă în evaluarea celuilalt) şi o *„similaritate presupusă"* (ce poate fi o sursă de eroare în evaluarea celuilalt);

BCU IAŞI

3. ***Inteligenţa*** — există anumite relaţii între inteligenţa superioară şi aptitudinea de a-i judeca pe ceilalţi — proces care implică un discernământ privind semnificaţia indicilor, a relaţiilor dintre activităţile trecute şi prezente, între cauză şi efect;

4. ***Complexitatea cognitivă*** — de obicei, oamenii nu pot să-i înţeleagă pe cei care sunt mai complecşi şi mai subtili decât ei, gândirea rigidă are o sensibilitate redusă pentru conflictele unei gândiri elastice;

5. ***Autointuiţia*** (cunoaşterea de sine adecvată) — se pare că, deşi nu sunt dovezi evidente, o persoană care are o cunoaştere de sine corectă tinde să-l aprecieze corect şi pe celălalt, mai ales în relaţie cu trăsăturile care sunt comune pentru amândoi;

6. ***Abilitatea şi adaptarea socială*** — studiile arată că „judecătorii" buni sunt abili din punct de vedere social şi stabili emoţional;

7. ***Detaşarea*** — implică o anumită distanţă faţă de ceilalţi, care permite o viziune şi o perspectivă imparţială;

- introvertiţii judecă mai bine, sunt imparţiali, se detaşează de situaţie, spre deosebire de extrovertiţi — care se implică pe ei în situaţie;

8. ***Atitudinea estetică*** — cercetările arată că aptitudinea de-i a judeca pe ceilalţi este mai mare la persoanele care sunt interesate de artă;

9. ***Intraceptivitatea*** — este o trăsătură care trădează un anumit tip de „dispoziţie psihologică" (preocupare pentru semnificaţia stărilor subiective, sensibilitate la nuanţele motivaţiei, conflictului, suferinţei altora etc.);

10. ***Diferenţele de gen*** — se pare că femeile îi evaluează pe ceilalţi mai bine decât bărbaţii;

11. ***Persoanele mai puţin autocrate*** — sunt mai bune cunoscătoare ale celorlalţi, fiind mai flexibile şi mai puţin „proiective" în judecarea altora.

P. E. Vernon considera că există unii oameni care au abilitatea de a se înţelege bine pe *sine*, alţii care îşi înţeleg deosebit de bine *prietenii*, şi respectiv persoane care sunt foarte pricepute în judecarea *străinilor*. În sprijinul acestei distincţii, el afirmă că cei care sunt buni judecători ai propriului eu se caracterizează prin

inteligență deosebită și mult umor; cei care-și înțeleg prietenii și asociații au înclinații sociale mai reduse, sunt mai puțin inteligenți decât primii, dar mai artiști; cei care sunt mai buni în judecarea străinilor au inteligență și daruri artistice mari, dar tind să fie nesociabili în multe privințe (Allport, 1991, p. 500).

1.2.4. Erori în percepția celuilalt

În percepția celuilalt, pentru că avem de a face cu informații multiple și variate, deseori facem apel la legea minimului efort, utilizând scheme și categorii care să ne faciliteze clarificarea și interpretarea situațiilor concrete. Acest lucru poate conduce la apariția unor erori și efecte distorsionante în evaluarea celorlalți, dintre care cele mai obișnuite sunt (Allport, 1991):

1. **Suprasimplificarea** sau simplificarea exagerată, care evidențiază tendința de a categorisi percepțiile noastre legate de persoane;

2. **Proiecția** — apare atunci când judecătorul observă la cealaltă persoană trăsături care îi sunt caracteristice numai lui, sau când exagerează o calitate la o altă persoană doar pentru că el însuși o posedă într-un grad înalt;

3. **Indulgența** — încercarea de a fi politicos pentru a evita ofensarea celuilalt;

4. **Prudența excesivă** — evitarea emiterii de judecăți extreme referitoare la o persoană, chiar atunci când acestea ar putea fi corecte;

5. **Judecățile de halo** — tendința de a percepe pe cineva în funcție de o impresie generală formată inițial;

6. **Judecata stereotipă** — reflectă tendința de a raporta informațiile percepute la câteva categorii, adică dacă identificăm o persoană ca aparținând unui grup, îi vom atașa automat stereotipurile ce vizează grupul respectiv;

7. **Inerția percepției** — cu referire la tendința de a interpreta comportamentul actual prin intermediul unui comportament anterior, „uitând" că între timp persoana se poate să se fi schimbat.

BCU IAȘI / CENTRU UNIVERSITAR

1.2.5. Activităţi practice pentru facilitarea cunoaşterii de sine şi a cunoaşterii celuilalt

„Ce spun lucrurile personale despre noi" este un exerciţiu prin care participanţii sunt stimulaţi să discute despre ce anume ar putea să dezvăluie lucrurile pe care le poartă cu sine o persoană despre aceasta, despre stilul acesteia. În acest sens, se formează grupuri de 4-5 persoane şi, pe rând, fiecare este rugată să-şi scoată lucrurile din geantă sau din buzunare (doar pe cele pe care vrea să le arate celorlalţi), după care încep discuţiile.

• • •

„Sculptura vie" este o aplicaţie care ajută la „citirea" stărilor celuilalt din expresivitatea lui. Se lucrează în perechi. O persoană „mimează" anumite stări, iar cealaltă trebuie să identifice, să interpreteze ce (crede că) simte cel din faţa sa. Se discută pe marginea interpretărilor, după care rolurile se inversează.

• • •

„Aşa mă vede..." este o altă activitate prin care putem analiza modul în care diverşi factori influenţează formarea părerii despre ceilalţi. Într-o primă etapă fiecare participant se gândeşte la o persoană pe care o consideră simpatică şi la una considerată antipatică, fără menţionarea numelor acestora. După ce au ales persoanele de referinţă, îi rugăm să schiţeze cum i-ar caracteriza pe ei aceste persoane şi să-şi imagineze o discuţie între cele două despre propria lor persoană.

În cea de-a doua etapă, în mod benevol, unii dintre participanţi prezintă discuţia imaginară. După finalizarea prezentărilor au loc discuţii pe marginea diferenţelor apărute, a factorilor care pot influenţa formarea părerii despre ceilalţi.

BCU IAŞI / CENTRUL UNIVERSITAR LIBRARY

1.3. Managementul impresiilor (auto-prezentarea)

1.3.1. Precizări conceptuale

Managementul impresiilor reprezintă procesul prin care, în cadrul interacţiunilor sociale, persoana încearcă să monitorizeze şi să controleze impresiile pe care ceilalţi şi le formează despre ea, în scopul obţinerii unor beneficii (cum ar fi, de exemplu, promovarea în anumite poziţii, obţinerea prieteniei cuiva etc.). Este sinonim cu auto-prezentarea, atunci când se încearcă influenţarea percepţiei propriei imagini.

Auto-prezentarea implică două procese: cel de *motivare a impresiei* (impression motivation) — care reflectă gradul în care persoana este motivată să controleze impresia făcută asupra celorlalţi — şi *construirea impresiei* (impression construction) — care presupune alegerea, respectiv construirea unei impresii şi utilizarea strategiilor necesare pentru a le transmite celorlalţi această impresie (Lindwall şi Ginis, 2006).

1.3.2. Tactici de promovare a propriei persoane

a. ***Promovarea de sine*** (self promoted) face referire la transmiterea de informaţii pozitive despre propria persoană, care se poate realiza prin (Iluţ, 2001):

- ceea ce spune cineva despre sine;
- acţiunile vizibile pentru ceilalţi;
- folosirea indicatorilor fizici exteriori (îmbrăcăminte, etalarea de bunuri etc.).

Tot în cadrul acestei autopromovări regăsim şi fenomenul numit „folosirea gloriei reflectate de alţii" (to bask in the reflected glory of others), în care o persoană face publică legătura sa cu altcineva care a repurtat un succes, sau cu cineva recunoscut, pentru ca cel care observă această conexiune s-o evalueze şi pe ea într-un mod similar. Legătura poate viza aspecte care ţin de locul de naştere, de şcolile absolvite, de etnie, de trăsăturile fizice etc.

BCU IASI CENTRALA UNIVERSITARA

Manis, Cornell şi Moor (1974, apud Cialdini, Borden & all, 1976) au arătat că cei care transmit informaţii favorabile sunt mai plăcuţi receptorului comparativ cu cei care transmit informaţii neplăcute. La fel ca mesagerii regali din vechea Persie care erau ucişi când aduceau vestea înfrângerii, subiecţii acestor studii îşi însuşeau valenţa negativă a mesajului cu care erau asociaţi.

În cercetările realizate, Johnson, Conlee şi Tesser (1974, Cialdini, Borden & all, 1976) au observat că participanţii ezită să comunice informaţiile negative nu pentru că se simt vinovaţi, ci pentru că se tem că vor fi evaluaţi negativ de către destinatarii acestora, chiar şi atunci când se ştie că nu au nici un rol în crearea lor. Se pare că:

- persoanele asociate cu un stimul pozitiv sau negativ (veşti bune sau rele) tind să contribuie — în ochii observatorului — la calitatea afectivă a stimulului;
- într-o anumită măsură, individul înţelege acest fenomen şi îl foloseşte în modul în care se prezintă pe sine altora.

Vă pregătiţi să candidaţi pentru ocuparea postului de preşedinte al Ligii studenţilor din Universitatea la care învăţaţi. Încercaţi să vă imaginaţi cum se va desfăşura această campanie şi cum vă veţi promova imaginea în aşa fel încât să câştigaţi aceste alegeri.

b. ***Intrarea în graţie*** (ingratiation) este o tactică prin intermediul căreia persoana urmăreşte să se facă plăcută celorlalţi, utilizând diferite strategii (Burnstein, 1966):

- *complimentarea celuilalt, flatarea lui,* exagerând calităţile acestuia şi ignorându-i defectele, păstrând însă un anumit grad de credibilitate;
- împărtăşirea unor remarci favorabile unei a treia persoane, în contextul în care există siguranţa că acestea îi vor fi transmise persoanei vizate;
- *conformitatea în opinii, judecăţi şi comportamente* cu cel vizat, inclusiv permiţându-i acestuia „să te convingă" să adopţi opinia lui;
- *auto-prezentarea* într-o manieră care să permită accentuarea punctelor pozitive comune sau a celor pe care celălalt le-ar aproba;
- *acordarea de favoruri* poate fi o strategie de succes, uneori implicând chiar obligaţia pentru reciprocitate.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

c. *Auto-handicaparea* (self-handicapping) este un comportament la care o persoană apelează atunci când un anumit eveniment sau situaţie ar putea constitui o ameninţare pentru stima de sine, încercând să ofere o scuză plauzibilă pentru eşecul său, evitând să-şi asume responsabilitatea în cazul producerii acestuia; în general se urmăreşte diminuarea rolului abilităţilor în situaţiile de eşec şi accentuarea lui în situaţiile de succes (Doty, 2003, apud Paloş, 2007);

- auto-handicaparea serveşte atât ca mijloc de protejare a stimei de sine, cât şi ca strategie de prezentare al cărei scop este manipularea celorlalţi.

Există cercetări care arată că efectele negative ale auto-handicapării se pot generaliza asupra adaptării şi stării de bine a persoanei. Zuckerman şi colaboratorii (1998, apud Zuckerman şi Tsai, 2005) au evidenţiat faptul că, în timp, tendinţa ridicată de auto-handicapare corelează cu stima de sine scăzută şi cu o dispoziţie negativă crescută. Mai mult, de-a lungul timpului, stima de sine scăzută şi dispoziţia negativă crescută se asociază cu o tendinţă ridicată de auto-handicapare. Acest lucru sugerează faptul că, deşi auto-handicaparea poate susţine stima de sine şi performanţa pe termen scurt, este posibil să le submineze pe amândouă. Interdependenţa dintre cele trei variabile — auto-handicapare — stimă de sine — dispoziţie — evidenţiază clasicul cerc vicios al întăririi reciproce.

1.4. Modalităţi de cunoaştere sistematică (ştiinţifică) a persoanei

În cunoaşterea propriei persoane, dar şi a celorlalţi, ne putem situa la două nivele (Craşovan şi Vucea-Macsinga, 1999):

a. Cel al unei *cunoaşteri empirice*, comune, sau a bunului simţ — care este bazată pe observaţii directe, cotidiene asupra comportamentului;

- alţi autori merg şi mai departe cu diferenţierea, vorbind despre un *simţ comun de prima mână* — în cazul experienţei concrete, încadrate în reprezentările colective — şi un *simţ comun de mâna a doua* — care implică uzul unor informaţii provenite din disciplinele sociale ştiinţifice (Chelcea, 1996, apud Iluţ, 2001, p. 162);

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

b. Cel al unei *cunoașteri științifice* — care este obiectivă, organizată, sistematică, având la bază o metodologie de cercetare bine pusă la punct.

Evaluarea inteligenței — considerată a fi capacitatea de adaptare la mediu, aptitudinea de a găsi soluții la situații inedite, adică un instrument al reușitei — a reprezentat o sarcină extrem de complexă pentru psihologi, deoarece modul în care gândim despre inteligență și funcționarea mentală influențează modalitățile prin care încercăm să le evaluăm. Scala Binet-Simon face parte din categoria primelor teste moderne de evaluare a inteligenței. Revizuită ulterior în S.U.A., devine scala Stanford-Binet, care încorporează și propunerea lui Stern ca nivelul de inteligență al individului să fie măsurat prin *coeficientul de inteligență* (QI), utilizat ca predictor al performanțelor școlare. Testul Wechsler — pentru adulți și pentru copii — este cel mai folosit test de evaluare a inteligenței, care include nu numai o scală verbală, ci și una de performanță nonverbală.

Evaluarea personalității — în scopul înțelegerii persoanei, a atributelor care o caracterizează, o diferențiază și o fac unică în raport cu ceilalți — în accepțiunea unor autori este mai importantă decât evaluarea inteligenței. Pentru a descrie și a explica funcționarea personalității sunt utilizate teste special proiectate pentru a surprinde trăsăturile individuale și modul lor de combinare. Unul din testele obiective de evaluare a personalității des utilizat în mediul clinic pentru diagnostic este MMPI (*Minnesota Multiphasic Personality Inventory*). În afara mediului psihiatric, o frecvență ridicată o înregistrează inventarul CPI (*California Personality Inventory*), iar în domeniul vocațional și cel al consilierii chestionarul 16PF (*Sixteen Personality Factor Questionnaire*). Dintre testele proiective, utilizate pentru prima dată de psihanaliști — care sperau că ele vor dezvălui „inconștientul pacienților", ca urmare a faptului că stimulii incompleți sau ambigui lasă suficient loc pentru proiecția fanteziilor, a motivațiilor și a gândurilor personale — amintim testul Rorschach și TAT.

Evaluarea vocațională urmărește surprinderea intereselor, aptitudinilor și nivelului actual de performanță. Pentru identificarea intereselor, *Strong-Campbell Interest Inventory* (construit în 1927) este testul cel mai frecvent utilizat. În cazul evaluării aptitudinilor unei persoane, testele măsoară potențialul de achiziționare a variatelor deprinderi, în timp ce testele de performanță măsoară nivelul curent de competență.

În ceea ce privește metodele la care se poate apela pentru cunoașterea propriei persoane și respectiv a celorlalți, Iluț (2001) propune gruparea lor în:

1. Metode *directe* — atunci când persoana descoperă ce anume încearcă să surprindă proba respectivă (atitudini, valori etc.); în această categorie regăsim interviurile, testele, inventarele, chestionarele, scalele de atitudini etc.;

Chestionarul de maturizare emoţională Friemann (exemple de itemi)

- *Mă descurajez destul de uşor şi am stări, momente, crize ocazionale de deprimare;*
- *Adesea plâng atunci când asist la o piesă de teatru sau la un film emoţionant.*

***

MBTI (exemple de itemi)

Prefer:

- *Să mă gândesc la toate variantele posibile ale unei soluţii atunci când decid ceva;*
- *Să consider strict faptele reale, concrete, atunci când iau o decizie.*

Prefer:

- *Să nu-mi comunic gândurile şi sentimentele personale;*
- *Să-mi comunic liber gândurile şi sentimentele.*

***

DECAS (Sava, 2008) (exemple de itemi)

- *Mi-e greu să mă bucur din plin de odihnă sau de timpul liber dacă nu am terminat ce aveam de pregătit pentru şcoală (serviciu);*
- *Cred despre mine că sunt o persoană extraordinară, cu multe calităţi ce nu sunt (încă) apreciate la adevărata lor valoare;*
- *Mă exteriorizez cu uşurinţă în compania celorlalţi.*

***

Scala de evaluare a orientării atitudinal-valorice a personalităţii (Dumitru, 2001) (exemple de itemi)

- *Dovedeşte stăpânire de sine în situaţii neprevăzute.*
- *Îl preocupă propria bunăstare.*
- *Este vrednic de respectul şi preţuirea celorlalţi.*

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

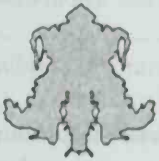
2. Metode *indirecte* — când scopul probei îi rămâne necunoscut persoanei; aici amintim tehnicile proiective, observaţia, analiza de conţinut etc.

Exemplu de imagine utilizată în primele serii ale TAT-ului, dar neselectată pentru cele ulterioare.

Testul TAT (dezvoltat de Murray, 1938) *oferă imaginile unor scene ambigue şi îi cer subiectului să elaboreze o poveste despre ele, descriind ce fac şi ce gândesc personajele respective, ce conduce la fiecare eveniment şi cum se termină fiecare situaţie. În urma interpretării acestora pot fi dezvăluite caracteristici ale personalităţii şi preocupări majore ale subiectului.*

***

Exemple de imagine în cerneală neagră din testul Rorschach.



Testul Rorschach (dezvoltat de Rorschach, 1921) *sau „testul petelor de cerneală" cuprinde planşe cu pete de cerneală ambigue — unele în alb şi negru, altele colorate — subiectului cerându-i-se să spună ce anume vede sau ce înseamnă imaginea respectivă pentru el. Interpretarea oferă informaţii despre dinamică personalităţii individuale.*

***

Testul asociativ verbal (Jung) *are la bază asocierile verbale rapide pe care le face o persoană, plecând de la o listă de cuvinte uzuale. De exemplu, subiectul este întrebat: „care este primul lucru care vă vine în minte când auziţi cuvântul* cămin".

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITAR LIBRAR

Fişă de observaţie pentru aplicaţii

Rolul tuturor acestor aplicaţii, dincolo de scopul specific declarat, este acela de facilitare a cunoaşterii propriei persoane, a persoanelor cu care interacţionăm, dar şi de dezvoltare a spiritului de observaţie, a interesului pentru celălalt — ce face, cum face, ce spune, cum spune etc. Din aceste raţiuni, se lucrează foarte mult în grupuri, iar fiecare grup „este monitorizat" de către un observator. Pentru a organiza într-o anumită măsură procesul observaţional, am considerat necesară propunerea unei grile care să ofere o serie de repere utile în observare. Rolul ei este acela de a structura informaţia şi nu de a face evaluări asupra comportamentelor observate. Alături de prezentarea propriei perspective asupra experienţei trăite, perspectiva oferită de observator contribuie la întregirea imaginii celor petrecute.

Fişă de observaţie

Observator.....

Persoana sau grupul observat.....

Experienţă:

- *care este scopul observaţiei*.....

.....

- *ce anume s-a întâmplat*.....

.....

Observarea comportamentului:

- *comportamentul verbal*:

ce a spus.....

cum a spus.....

cum s-a raportat la ceilalţi.....

- *comportamentul nonverbal*:

care a fost poziţionarea faţă de ceilalţi.....

ce informaţii a oferit prin postură, mimică, gesturi etc.....

cum au fost exprimate sentimentele.....

Implicarea persoanei observate în rezolvarea sarcinii:

- a fost sau nu activă.....
- a avut sau nu iniţiative etc.....

.....

Comentarii.....

.....

Autoevaluare:

1. Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea celuilalt sunt procese independente. A sau F?
2. Sursele şi mecanismele cunoaşterii de sine sunt reprezentate de socializare, de constatările şi aprecierile celorlalţi şi ..... .
3. Imaginea de sine reprezintă gradul în care o persoană se valorizează, se preţuieşte pe sine. A sau F?
4. Respectul de sine reprezintă limita până la care o persoană are o părere bună despre ea însăşi. A sau F?
5. Tendinţa noastră de a supraestima măsura în care comportamentul unei persoane este determinat de factori interni, dispoziţionali şi de a subestima rolul factorilor situaţionali se numeşte ..... .
6. Auto-handicaparea poate susţine stima de sine şi performanţa pe termen lung. A sau F?
7. În cunoaşterea de sine şi în cunoaşterea celuilalt putem folosi aceleaşi metode. A sau F?

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„Nu poate exista o transformare a întunericului
în lumină şi a apatiei în mişcare fără emoţie."
(Carl Gustav Jung)

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2

MANAGEMENTUL EMOŢIILOR

Cuprins:

2.1. Precizări conceptuale
2.2. Dimensiuni ale emoţiilor
2.3. Polaritatea şi funcţionalitatea emoţiilor
2.4. Tipuri de emoţii
2.4.1. Frica
2.4.2. Furia
2.4.3. Tristeţea
2.4.4. Bucuria şi fericirea
2.4.5. Invidia
2.4.6. Ruşinea
2.4.7. Gelozia
2.5. Inteligenta emoţională
2.6. Managementul emoţiilor
2.7. Emoţiile şi cultura
2.8. Activităţi practice pentru facilitarea cunoaşterii propriilor emoţii şi a emoţiilor celorlalţi
Fişă de observaţie
Autoevaluare

Obiectiv general:

Dezvoltarea unei mai bune cunoaşteri a propriei persoane şi a celorlalţi din perspectiva emoţiilor.

Obiective specifice:

1. Definirea şi discutarea conceptului de emoţie;
2. Identificarea principalelor dimensiuni şi criterii de clasificare ale emoţiilor;
3. Familiarizarea cu diferite modalităţi de gestionare a emoţiilor.

BCU IASI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2.1. Precizări conceptuale

Cosmovici (1996) defineşte emoţiile ca *stări afective de scurtă durată, care traduc un specific al relaţiilor noastre cu un obiect sau o situaţie, având un caracter situaţional.* Acestea pot fi declanşate de o împrejurare reală sau de una imaginată (de exemplu, gândul că profesorul mă poate prinde copiind la examen îmi subminează curajul de a deschide cartea în timpul desfăşurării acestuia). Intensitatea emoţiilor poate fi vagă, medie sau foarte puternică, influenţând întregul organism, situaţie în care vorbim despre **emoţiile-şoc (afect)**. Acestea din urmă reprezintă o categorie aparte de stări afective ca urmare a intensităţii lor deosebite şi a exteriorizării lor puternice prin diferite expresii emoţionale, modificări fiziologice şi reacţii slab controlate (Cosmovici, 1996). De regulă, apar atunci când există o stare de tensiune nervoasă acumulată şi intervine brusc o situaţie neaşteptată (un individ intră în curtea unui vecin cu scopul de a-i face o vizită, iar la un moment dat câinele vecinului, care de obicei era legat, se repede asupra lui, lătrând).

Frica, furia, tristeţea (***disperarea***) şi ***bucuria*** sunt cele patru tipuri de emoţii-şoc existente. Ele pot apărea în condiţii obişnuite cu o intensitate mijlocie: studentul se teme să intre în sala de examen, o altă persoană se enervează pentru că amicul a întârziat 15 minute şi nu a anunţat, un tânăr se întristează pentru că a răcit şi prin urmare nu poate ajunge la petrecerea organizată de un bun amic, copiii sunt bucuroşi pentru că vremea le permite să meargă în vizită la grădina botanică. Pe lângă aceste emoţii mai putem regăsi: dezgustul, ruşinea, nemulţumirea, jena, regretul, indignarea, simpatia, antipatia, speranţa, mila, satisfacţia, nehotărârea, gelozia, nesiguranţa, certitudinea, îndoiala, mirarea.

BCU IASI

Pentru fiecare din cele patru tipuri de emoții-șoc — frică, furie, tristețe și bucurie — oferiți câte un exemplu din experiența de viață.

***

Menționați care au fost reacțiile dvs. și cum ați gestionat diverse situații care au generat emoțiile-șoc.

2.2. Dimensiuni ale emoțiilor

Kállay, Macavei și Lemeni (2004) consideră că emoția comportă următoarele dimensiuni:

a. ***Subiectivă*** — cea mai ușor sesizabilă la nivelul simțului comun, fiecare individ trăind în mod diferit emoțiile;

b. Cognitivă — mai puțin sesizabilă decât cea anterioară — cu referire la faptul că tipul emoției pe care o simțim este dependent de modalitatea în care gândim despre situație, de felul în care interpretăm anumite evenimente, care atrage după sine ceea ce simțim;

c. Biologică / fiziologică — care comportă modificările apărute la nivel fiziologic: schimbările apărute în durata, ritmul și amplitudinea respirației, modificările la nivelul motilității gastrointestinale, în tensiunea musculară, în compoziția chimică a sângelui, precum și la nivelul secreției salivare;

d. Comportamentală — care cuprinde *mișcări grosiere ale corpului*, ce pot sau nu să fie îndreptate spre un scop precis (spre exemplu lovirea intenționată a persoanei de lângă noi în comparație cu bătaia pixului în masă), și manifestări comportamentale precum mimica, gestica, expresia facială, tonul sau intensitatea vocii.

BCU IASI UNIVERSITY LIBRARY

„Îmi amintesc că atunci când eram mic îmi era teamă de gâştele bunicii. De fiecare dată când ieşeam pe stradă şi treceam pe lângă ele, fugeau după mine."

Pornind de la acest exemplu, identificaţi şi exemplificaţi dimensiunile care însoţesc emoţia de teamă.

2.3. Polaritatea şi funcţionalitatea emoţiilor

Emoţiile pot fi clasificate în funcţie de două criterii importante: ***polaritatea*** şi ***funcţionalitatea*** lor.

1. În funcţie de ***polaritate,*** emoţiile pot fi *pozitive* sau *negative:*

- *emoţiile pozitive* apar în condiţiile în care există o concordanţă între evenimentele concrete şi scopurile persoanei;
- *emoţiile negative* apar atunci când situaţia concretă este în contradicţie cu scopurile individului, îngreunând atingerea acestora.

2. În raport cu ***funcţionalitatea,*** emoţiile pot fi *funcţionale* sau *disfuncţionale:*

- *emoţiile funcţionale* reprezintă acele trăiri subiective care facilitează adaptarea individului la situaţia concretă în care acesta se găseşte, şi pot fi *pozitive* sau *negative;*
  - *o emoţie funcţională pozitivă* — cum ar fi obţinerea unei note maxime la un examen important — poate motiva studentul să îşi dezvolte cunoştinţele în domeniul respectiv;
  - *o emoţie funcţională negativă* apare în situaţia în care studentul obţine o notă mică la un examen important, iar acest lucru va atrage nemulţumirea studentului şi îl va determina să aprofundeze conţinutul disciplinei respective;
  - ambele tipuri de emoţii susţin studentul în încercarea sa de a se perfecţiona din punct de vedere profesional.
- *emoţiile disfuncţionale* sunt reprezentate de acele trăiri subiective care împiedică adaptarea

BCU IAŞI / CENTRU DE PSIHOLOGIE

individului la situația concretă în care acesta se găsește, și pot fi, la rândul lor, *pozitive* sau *negative:*

- *o emoție disfuncțională pozitivă* apare în situația în care un student este extrem de bucuros pentru ca a trecut un examen important cu brio, fapt ce îl face să nu se mai pregătească corespunzător pentru examenul următor;
- *o emoție disfuncțională negativă* poate apărea în situația în care o persoană este foarte emoționată la concursul de admitere de la facultate, ceea ce poate avea drept consecință reducerea capacității de concentrare a acesteia;
- acest gen de emoții (disfuncționale) sunt cele care împiedică individul să își atingă scopul.

2.4. Tipuri de emoții

2.4.1. Frica

Paloarea cadaverică, ochii larg deschiși cu pupile lărgite, gesturile de îndepărtare, înlemnirea și poate chiar fuga disperată sunt câteva indicii asupra faptului că persoana pe care o avem în fața noastră trăiește intens sentimentul fricii (Cosmovici, 1996).

Lelord și Andre (2001) enumeră următoarele caracteristici ale fricii:

- frica este emoția specifică primejdiei;
- frica este o emoție cu un mare impact psihologic, întrucât determină accelerarea ritmului bătăilor inimii și a ritmului respirației, mușchii se contractă, iar mâinile tremură;
- frica ne pregătește pentru o acțiune fizică, mai ales fuga, dar permite și adoptarea rapidă a altor strategii, și anume „cei 3 F": *fight* (luptă), *flight* (fugă), *freeze* (nemișcare);
- frica este o emoție adesea inconștientă — de regulă ne dăm seama că ne este frică abia după un eveniment,

BCU IAȘI

din cauza faptului că inima bate într-un ritm mai rapid;
- frica are o expresie facială specifică, la fel ca toate emoţiile fundamentale.

Cu toate că expresia fricii pare a fi universală, Ekman (apud Lelord şi Andre, 2001), în cadrul primului său studiu efectuat în Noua Guinee, a fost surprins să constate că în raport cu alte emoţii, papuaşii întâmpinau dificultăţi în recunoaşterea expresiei de frică pe chipurile occidentalilor. Ei confundau adesea frica cu surprinderea. Desigur, acest lucru nu ar trebui să ni se pară neobişnuit, întrucât prima clipă de spaimă este de fapt o senzaţie de surprindere.

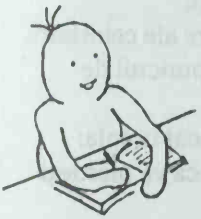
Vă amintiţi din experienţa dvs. de viaţă un eveniment care v-a declanşat o frică excesivă? Descrieţi evenimentul respectiv şi menţionaţi modalitatea în care aţi gestionat situaţia creată.

Se pare că frica poate fi învăţată prin experienţă directă în trei feluri (Lelord şi Andre, 2001):
- *experienţa traumatică unică* — în condiţiile în care persoana a suferit un accident de maşină este posibil să rămână cu o spaimă durabilă de a călători cu maşina;
- *experienţe repetate* — de exemplu, ne place să ne petrecem vacanţa în croaziere pe mare; dacă am avut parte în plimbările respective de mare mai agitată, aceasta poate induce spaima de a mai călători în acest mod;
- *efectul retroactiv* — de regulă, acest efect apare după consumarea unui eveniment pe care abia după ce a trecut îl considerăm a fi periculos. De exemplu, în parcarea în care aţi lăsat maşina observaţi un individ care se chinuie să vă deschidă portiera, acesta nevăzându-vă; ajungeţi în dreptul maşinii şi îl bruscaţi, prinzându-l de mână; peste două zile, vedeţi în jurnalul de ştiri portretul acestui individ despre care

se spune că este un infractor extrem de periculos și că poliția este pe urmele lui.

Diferențele între frică și fobie (apud Lelord și Andre, 2001)

Tipul de fobie	Delimitare conceptuală	Exemple de situații amenințătoare
Fobii specifice	Frică intensă, limitată la situații precise sau la anumite animale.	Întuneric, sânge, furtuni, apă, porumbei.
Fobia socială	Frica intensă de privirea și părerea altor persoane; teama de a fi ridicol sau de a avea un comportament neadecvat.	A vorbi în public
Agorafobia și atacurile de panică	Frica intensă față de apariția unor crize de panică, mai ales în locuri închise.	Scări rulante, cozi, magazine aglomerate și supraîncălzite, spații mici



Cum pot fi controlate stările de frică (Lelord și Andre, 2001):

- acceptați faptul că vă este frică;
- dezvoltați mijloace de a vă controla frica (informare, atitudine pozitivă, relaxare);
- evaluați riscurile reale ale fricii dvs.

2.4.2. Furia

Dacă cineva ne-ar ruga să oferim o descriere a simptomelor pe care le manifestăm atunci când suntem furioși, cu siguranță vom ști ce să spunem, și asta este dovada faptului ca la un moment dat, fiecare dintre noi a simțit emoția furiei. Accesul de furie se manifestă prin:

- înroșirea feței;
- îngroșarea venelor feței și gâtului;
- injectarea ochilor și „ieșirea" lor din orbite;
- agitația persoanei care începe să urle, să gesticuleze;
- creșterea tonusului muscular, mai ales la nivelul brațelor;

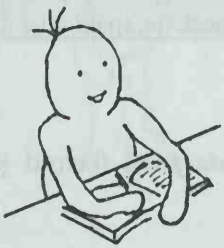
BCU IAȘI CENTRALA UNIVERSITARĂ

- creşterea ritmului respiraţiei, a frecvenţei cardiace şi a tensiunii arteriale.

Oferiţi un exemplu de situaţie din experienţa voastră de viaţă în care aţi simţit furia. Descrieţi atât simptomele aferente stării resimţite de voi, cât şi felul în care aţi gestionat situaţia respectivă.

Furia are două ***funcţii*** importante, şi anume:

- furia ca mijloc pentru pregătirea aferentă confruntării cu adversarul;
- furia ca mijloc de intimidare a adversarului.



Cum pot fi controlate stările de furie excesivă (Lelord şi Andre, 2001):

- minimalizaţi cauzele care vă provoacă furia;
- amintiţi-vă priorităţile pe care le aveţi;
- acordaţi atenţie şi punctelor de vedere ale celorlalţi;
- lăsaţi-i şi celuilalt timp să-şi expună punctul de vedere;
- rămâneţi centrat pe cauza ce a provocat mânia;
- întrerupeţi întrevederea când simţiţi că vă pierdeţi controlul;
- învăţaţi să întoarceţi spatele provocărilor.

Situaţie: *Un client al unui cabinet de oftalmologie fusese sunat de secretară pentru a veni să-şi ridice noua pereche de ochelari. Nu au trecut mai mult de 20 de minute şi clientul nostru şi-a făcut apariţia. Mare i-a fost surpriza să constate că, de fapt, lentilele sale nu au fost montate, întrucât ramele au ajuns în posesia sa deteriorate. Secretara i-a înmânat clientului perechea de ochelari defectă, stăruind întruna că vina nu aparţine nicidecum celor care au încercat să monteze ochelarii, motivând continuu că natura ramelor este mult prea firavă. Cu toate acestea, repezită, secretara îi oferă*

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

clientului soluţia perfectă — să facă rost de rame noi. Astfel, îl trimite pe client la furnizor, adică la magazinul de la care a cumpărat ochelarii, pentru a cere despăgubiri, întrucât ramele sunt încă în garanţie. Clientul s-a arătat destul de sceptic în privinţa soluţiei oferite, explicându-i secretarei că vina îi aparţine celui care a încercat să monteze lentilele pe rame, deoarece e evident că acestea au fost forţate. În cele din urmă, la presiunile secretarei clientul se arată convins şi merge la furnizor. Acolo i se explică că firma nu oferă garanţie unor rame care nu au fost corect manipulate. Nu trece jumătate de oră şi clientul revine la cabinetul de oftalmologie. Îi spune secretarei că firma furnizoare nu oferă garanţie şi este îndreptăţită, pentru că vina îi aparţine persoanei care a încercat să monteze ochelarii. De asemenea, îşi arată nemulţumirea pentru faptul că a fost pus pe drumuri degeaba şi că nimeni nu-şi asumă responsabilitate pentru greşeala făcută. Secretara susţine sus şi tare că ramele sunt în garanţie şi că responsabilitatea furnizorului este aceea de a oferi o nouă ramă. În acest moment clientul nostru se înroşeşte, ridică vocea şi ameninţă că va sesiza în această problemă Oficiul pentru Protecţia Consumatorului. În acel moment secretara a pus mana pe receptorul telefonului şi a sunat colaboratorul pentru a afla cine anume se face responsabil pentru deteriorarea ramelor.

Printr-un scurt exerciţiu imaginativ vă rugăm să precizaţi cum aţi fi reacţionat şi procedat în locul clientului. Dar în locul secretarei?

2.4.3. Tristeţea

Ştim cu toţii că ceea ce provoacă episoade de tristeţe este pierderea. În funcţie de preţul pe care îl punem pe ceea ce am pierdut, tristeţea poate fi mai mult sau mai puţin îndelungată: pierderea primului inel primit în copilărie de la mama (câteva ore), pierderea speranţei la locul de muncă (câţiva ani), pierderea unei fiinţe dragi (uneori pentru tot restul vieţii). Lelord şi Andre (2001) ne prezintă mai multe tipuri de pierderi şi de tristeţe:

BCU IAŞI

Felul pierderii	Exemple
Fiinţa iubită	• separarea din cauza unei lungi călătorii • despărţirea de iubit (ă) • decesul unei persoane apropiate
Obiectul valorizat	• pierderea unui obiect / suvenir important pentru noi • părăsirea unui domiciliu drag nouă
Statutul	• eşec la un examen • respingerea de către grup • apariţia unei dizabilităţi personale • pierderea libertăţii personale
Valori personale	• pierderea speranţei la locul de muncă • eforturi îndelungi care nu conduc la realizarea unui scop major

Ekman (1993) consideră că tristeţea are o expresie facială universală, recunoscută în orice cultură, chiar în condiţiile în care vocabularul limbii nu conţine expresii verbale pentru definirea acestui concept. Argumente în acest sens au fost aduse şi de către Levy (1984, apud Ekman, 1993). Expresia facială a tristeţii se manifestă mai întâi la nivelul sprâncenelor, a căror poziţie devine oblică. În situaţia în care expresia tristeţii devine foarte accentuată, pielea de pe frunte se cutează, apar riduri în formă de potcoavă sau sub forma literei greceşti omega. De asemenea, nu doar sprâncenele se mişcă în cazul tristeţii, ci şi gura poate exprima tristeţea prin căderea colţurilor acesteia.

Tristeţea comportă următoarele ***funcţii fundamentale***:

- învaţă individul să evite situaţiile care provoacă apariţia sa;
- determină individul să se retragă şi să reflecteze asupra propriilor greşeli;
- poate atrage atenţia şi simpatia celorlalţi;
- protejează individul de agresivitatea celorlalţi;
- ajută individul să manifeste simpatie şi empatie faţă de tristeţea altora.

BCU IASI

Analizați următoarea cugetare: „Nimic nu e mai trist decât o lacrimă ce ofilește un zâmbet." (Șandru, apud Călineci, 2008)

.....

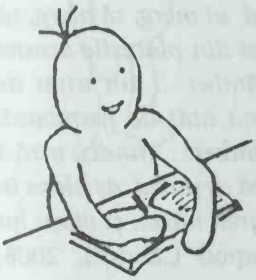
.....

.....

.....

.....

.....



Modalități de gestionare a tristeții (Lelord și Andre, 2001):

- acceptați-vă tristețea;
- manifestați-vă tristețea cu precauție;
- desfășurați acele activități care vă fac plăcere;
- continuați-vă activitățile obișnuite.

Tristețea este o emoție normală ce nu trebuie confundată cu depresia, care este o boală.

Diferențe între tristețe și depresie (*Lelord și Andre, 2001*):

Tristețea	Depresia
• emoție normală;	• tulburare patologică;
• stare tranzitorie;	• stare de durată;
• influențează moderat și pasager fizicul;	• tulburări persistente ale somnului și poftei de mâncare (de la câteva săptămâni la câteva luni);
• comportă o ameliorare provocată de evenimente plăcute;	• puțin influențată de evenimente plăcute;
• părerea despre sine este puțin sau pasager modificată.	• viziunea asupra propriei persoane este negativă și durabilă.

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2.4.4. Bucuria şi fericirea

Bucuria survine când aflăm pe neaşteptate despre un eveniment fericit, mult dorit. Emoţia bucuriei implică manifestări dinamice: unii sar în sus, dansează, bat din palme, râd din toată inima, bătăile inimii se accelerează, faţa se îmbujorează, ochii sticlesc. Lacrimile de bucurie apar adeseori atunci când aceasta este impregnată de tristeţe: bucurie a momentului prezent, dar tristeţe la amintirea suferinţelor trecute.

Comentaţi următorul fragment: *„Lacrimi de fericire că... cineva acolo sus a permis ca eu să cunosc această lume, lacrimi de fericire pentru că am nişte părinţi şi o familie extraordinară, că pot să văd, să merg, să alerg, să simt, să ating şi să gust în fiecare zi din plăcerile acestei vieţi... am uitat să preţuim un zâmbet ... am uitat de lucrurile mărunte care ne fac viaţa atât de frumoasă. Astăzi vreau să râd, să cânt şi să zâmbesc... fiindcă astăzi am simţit că am aripi de înger. Dacă aş putea, aş plasa în inima fiecăruia un strop din fericirea mea... şi viaţa lor ar fi cu totul alta..."* (Şandru, apud Călineci, 2008, http://www.jurnale.ro)

Averill şi More (apud Lelord şi Andre, 2001) prezintă patru tipuri ale fericirii:

	Fericirea care depinde mai mult de circumstanţe exterioare „fericirea extrinsecă"	**Fericirea care depinde mai mult de propria persoană „fericirea intrinsecă"**
Fericire plină de energie	***Bucurie*** Exemplu: plăcerea distracţiilor Deviza: *"Este o bucurie să ..."*	Angajare într-o activitate îndreptată spre ***atingerea unui scop considerat util*** Exemplu: progresul într-o activitate plăcută Deviza: *„Să munceşti în paşi de dans."*
Fericire calmă	***Mulţumire*** Exemplu: să te bucuri de ceea ce ai Deviza: *„Sunt mulţumit de ceea ce am."*	***Echilibru sufletesc*** Exemplu: să nu-ţi pierzi echilibrul sufletesc nici în faţa succesului, nici în faţa eşecului Deviza: *„Asta este viaţa."*

Cei mai mulţi psihologi consideră *fericirea* ca fiind o stare de bine subiectiv, care la rândul ei este dependentă de două componente:

- *gradul de satisfacţie* — apreciat în diverse domenii ale vieţii: profesie, familie, sănătate — obţinut în funcţie de modalitatea în care subiectul percepe atât prezentul, cât şi diferenţa dintre aşteptări şi ceea ce are cu adevărat în realitate;

Încercaţi să vă gândiţi la următoarele aspecte:

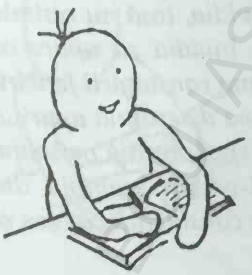
- *diferenţa dintre ceea ce doriţi şi ceea ce aveţi în prezent;*
- *diferenţa dintre condiţiile actuale de viaţă şi cele din trecut;*
- *diferenţa dintre ceea ce aveţi dvs. şi ceea ce au alţii;*

Realizând o analiză a acestora, în ce măsură trăiţi sentimentul de mulţumire şi, dacă nu, care sunt cauzele?

- *trăirea emoţională* — trăirea unor emoţii agreabile, fiind luată în considerare frecvenţa cu care apar şi emoţiile dezagreabile.

Câteva reflecţii:

- *Ce v-ar putea face astăzi fericit? E rezonabilă alegerea dvs.?*
- *Ce aşteptaţi să se întâmple pentru a considera că aţi atins idealul dvs. de fericire?*
- *Care au fost cele mai fericite momente din viaţa dvs.?*



Modalităţi de a gândi pentru a fi fericit (Lelord şi Andre, 2001):

- gândiţi-vă ce anume v-ar face mai fericit;
- ceea ce v-ar putea face mai fericit este realizabil?
- gândiţi-vă la cele mai fericite momente din viaţa dumneavoastră;
- care sunt momentele de fericire distruse din vina dvs.?

- ceea ce v-ar putea aduce fericirea depinde de dvs.?

2.4.5. Invidia

Invidia este, de cele mai multe ori, o emoţie ascunsă, care nu se regăseşte în grupul emoţiilor fundamentale, întrucât nu există expresii faciale caracteristice. Invidia, ca emoţie complexă, apare în urma unei comparaţii între situaţia invidiosului şi a celui invidiat într-un domeniu semnificativ, ceea ce determină invidiosul să-şi constate inferioritatea şi totodată să înţeleagă faptul că aceasta nu poate fi modificată în viitorul apropiat (Lelord şi Andre, 2001).

Invidia poate fi:

a. Depresivă — caracterizată prin faptul că individul nu se simte deranjat dacă cei apropiaţi lui au o viaţă realizată (din punct de vedere profesional, social şi familial), ci faptul că-i lipsesc lui aceste realizări face ca aşa-numita invidie depresivă să fie îndreptată asupra propriei persoane, ca urmare a incapacităţii de a obţine aceleaşi realizări;

Zilele trecute Cosmin s-a întâlnit cu un fost coleg de facultate. Nu l-a văzut de vreo 5 ani. Cei doi au schimbat câteva impresii despre ce s-a întâmplat în decursul celor 5 ani, după care Cosmin a constatat că acel coleg ocupă deja un post de conducere într-o firmă de prestigiu din oraş, că ţine legătura cu o mare parte din foştii colegi şi că pentru anul viitor îşi face planuri de căsătorie. După cele aflate, Cosmin constată că viaţa sa nu e nici pe departe asemănătoare cu cea a colegului său.

În această situaţie el resimte invidia, însă nu resimte animozitate faţă de colegul său. Invidia sa apare ca urmare a suferinţei resimţite în urma constatării fericirii colegului. Fericirea pe care o observă determină apariţia unor gânduri depresive îndreptate spre propria persoana şi nu asupra colegului. Amintiţi-vă un exemplu din propria experienţă de viaţă în care consideraţi că ceea ce aţi simţit a fost „invidie depresivă".

BCU IASI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

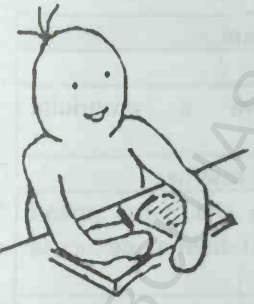
b. Ostilă — caracterizată prin ura pe care o simțim pentru cel care ne depășește într-un domeniu semnificativ pentru noi, fie numai și pentru câteva secunde;

Gândiți-vă la un exemplu din experiența voastră de viață în care considerați că ceea ce ați simțit a fost invidie ostilă. Cum ați gestionat „invidia ostilă"?

c. Admirativă — care implică o doză de suferință în momentul în care persoana constată că nu se simte la înălțimea celui cu care se compară într-un anumit domeniu, ceea ce îi determină dorința de a-l egala sau de a-l întrece.

Sunteți pasionat de tenis. Din adolescență ați avut performanțe remarcabile în acest domeniu, motiv pentru care antrenorul v-a lăudat mereu, considerând ca sunteți un exemplu bun de urmat pentru colegi. Nu demult însă, în lotul dvs. de tenis a fost transferat un nou coleg, care de altfel a avut și el performanțe deosebite în acest domeniu. Observați că de câteva săptămâni antrenorul îl laudă, la fel cum altădată vă lauda pe dvs. Și, într-adevăr, are dreptate, întrucât și dvs. ați observat că noul coleg are performanțe excepționale în acest domeniu.

Care vă sunt reacțiile într-o astfel de situație? Justificați răspunsul.



Cum poate fi controlată mai eficient invidia (Lelord și Andre, 2001):

- recunoașteți că sunteți invidios;
- exprimați-vă în mod pozitiv emoția sau ascundeți-o;
- exprimați-vă gândurile de inferioritate;
- relativizați avantajele celuilalt;
- examinați-vă gândurile de superioritate;
- evitați să stârniți invidia celorlalți.

BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ

2.4.6. Ruşinea

Studiile au arătat că suntem deosebit de precauţi atunci când vine vorba de a ne destăinui ruşinea. Preferăm să destăinuim amintirile neplăcute, însă nu şi ruşinea. Lelord şi Andre (2001) consideră că ruşinea apare în următoarele domenii:

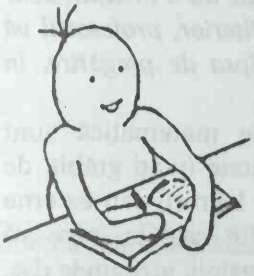
- *lipsa de conformitate* — situaţie în care se constată apariţia sentimentului de a nu fi ca ceilalţi, indiferent dacă diferenţa este fizică, de apartenenţă etnică, de origini sociale sau dacă este vorba de un handicap fizic sau mental;
- *statut-competiţie* — deosebit de prezent în viaţa profesională;
- *sexualitate* — teama ambelor sexe în privinţa performanţelor erotice.

De regulă, comportamentului care declanşează ruşinea îi sunt caracteristice următoarele două aspecte:

- este perceput în mod negativ atât de persoana căreia îi este ruşine şi care şi-ar fi dorit să procedeze altfel, cât şi de către grupul din care persoana respectivă face parte;
  - în condiţiile în care normele grupului din care facem parte ne sunt indiferente, atunci nu vom resimţi ruşinea, ci doar jena;
- trebuie să fie definitoriu pentru identitatea persoanei în grupul respectiv.

Diferenţe privind exprimarea jenei şi a ruşinii (*apud Lelord şi Andre, 2001*)

Ruşinea	Jena
Intensitate crescută;	Intensitate scăzută;
Percepţie negativă a propriei persoane;	Percepţie negativă a propriului comportament;
Atribuiri stabile şi interne;	Atribuiri instabile şi externe;
Plecarea privirii, lipsa zâmbetului, dificultăţi în exprimare;	Privire întoarsă în altă parte, uneori apare zâmbetul, tendinţa de a se explica;
Dorinţa de a fugi, de a dispărea.	Dorinţa de a îndrepta greşeala.



Cum poate fi gestionată ruşinea (Lelord şi Andre, 2001):

- mărturisiţi-vă ruşinea;
- transformaţi ruşinea în jenă;
- reflectaţi asupra convingerilor dvs.;
- evitaţi persoanele care îi umilesc mereu pe ceilalţi.

Imaginaţi-vă că sunteţi la ora de matematică. Dat fiind faptul că nu aveţi note suficiente, sunteţi scos la tablă pentru a răspunde. Faceţi câteva greşeli, iar în funcţie de ipostazele respective, veţi manifesta fie jenă, fie ruşine.

Ipostaza jenei: *Matematica nu a fost niciodată o problemă pentru dvs. Începeţi să efectuaţi exerciţiul, iar la un moment dat vă daţi seama că undeva trebuie să fi greşit întrucât simţiţi că rezultatul obţinut nu este cel aşteptat. Profesorul observă că v-aţi dat seama de greşeala comisă, pe care însă nu o găsiţi, şi v-o arată atrăgându-vă atenţia că de fapt sunt două greşeli, banale de altfel, simple adunări şi scăderi. În acest moment probabil vă veţi simţi jenat pentru greşeala respectivă: au fost două banale greşeli de adunare şi scădere pe care le-aţi comis din cauza neatenţiei. Ştiţi că sunteţi bun la matematică, dovadă fiind notele pe care le-aţi avut şi le aveţi până în prezent. Neatenţia însă costă, şi de data aceasta aţi obţinut o notă mai mică.*

Ipostaza ruşinii: *Matematica nu v-a plăcut niciodată. Mai mult, vă era groază de orele respective, în special de situaţiile în care nu aveaţi note suficiente şi ştiaţi că va urma să fiţi scos la răspuns. Începeţi exerciţiul, vi se pare că pe măsură ce avansaţi rezultatele arată din ce în ce mai sofisticate, însă continuaţi. La un moment dat, profesorul vă atrage atenţia că aţi greşit câteva calcule, vi le arată, după care vă lasă să continuaţi exerciţiul. După un timp, vă împotmoliţi din nou şi nu mai reuşiţi să îl continuaţi. Profesorul vede acest lucru şi vă ajută.*

BCU IAŞI BIBLIOTECA UNIVERSITY LIBRARY

Primind ajutor vă este mult mai uşor şi vă descurcaţi. Din clasă se aude un şuşotit: „Cum de nu a învăţat, doar ştia că urmează să fie ascultat". Ulterior, profesorul vă face o mustrare publică pentru lipsa de pregătire, în urma căreia vă arătaţi ruşinat.

În ipostaza jenei, greşelile de matematică sunt atribuite unor condiţii de instabilitate (v-aţi grăbit, de obicei nu vi se întâmplă astfel de lucruri) sau externe (un exerciţiu cu mult prea multe calcule, care vă plictisesc), în timp ce în ipostaza ruşinii, atributele dvs. sunt stabile (întotdeauna greşiţi) şi interne (este o slăbiciune personală).

2.4.7. Gelozia

O altă emoţie complexă este **gelozia**, considerată a fi o *stare emoţională aversivă, provocată de relaţia pe care o întreţine un actual sau fost partener cu o terţă persoană* (Buunk şi Bringle, 1987, apud Cosnier, 2002). Intensitatea reacţiei de gelozie depinde de cât de implicată afectiv în relaţie este persoana respectivă şi este colorată de afecte precum: neîncrederea, respingerea, ostilitatea şi furia, urmate de frica de a pierde obiectul şi de rana narcisică.

De cele mai multe ori, persoanele foarte geloase recurg la anumite strategii pentru a ţine cât mai aproape persoana iubită şi anume (Lelord şi Andre, 2001):

- *supravegherea strictă* — care presupune cunoaşterea amănunţită a modului în care persoana iubită îşi petrece timpul, clipă de clipă;
- *restricţionarea contactelor* acesteia — tendinţa de a izola persoana iubită, de a o separa de prieteni, de a controla toate situaţiile în care aceasta ar putea cunoaşte noi oameni, alături de interdicţiile legate de modul în care se îmbracă, se machiază aceasta etc.;
- *devalorizarea partenerului* — încercarea de a-l face pe acesta să se simtă incapabil şi neputincios, deseori ajungându-se la insulte şi ameninţări.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lelord şi Andre (2001) consideră că gelozia comportă mai multe forme. Ei descriu o primă reacţie automată denumită de autori „flash-ul geloziei", care apare în primele secunde de după observarea primejdiei ce ameninţă relaţia. Cele două emoţii specifice „flash-ului geloziei" sunt *furia* şi *frica / teama*. De regulă, după apariţia flash-ului vor apărea cogniţiile asociate.

Emoţiile asociate geloziei (*apud Lelord şi Andre, 2001*):

Tipul de emoţie asociată geloziei	*Mecanismul*	*Cogniţiile asociate*
Furia	Frustrare / Atingere adusă statutului	„O să vadă el / ea."
Teama	Teama de a-l / sau de a o pierde	„Şi dacă el / ea mă va părăsi ..."
Tristeţea	Atingere adusă stimei de sine Sentimentul de a fi abandonat / ă	„El / ea preferă pe altcineva." „Nu ştiu ce să fac ca să îl / o păstrez."
Ruşinea	Ruşinea de a fi gelos /geloasă Ruşinea de a-l / sau de a o pierde	„Este un sentiment degradant ..."

Exemplele menţionate mai sus evidenţiază faptul că gelozia este o emoţie complexă, un amestec de cel puţin alte trei emoţii: teamă, furie, tristeţe şi uneori ruşine, toate acestea însoţite de cogniţiile aferente. Cu siguranţă, fiecare dintre noi are propria modalitate de a fi gelos. Reacţiile de gelozie par să depindă mai ales de personalitatea celui gelos, însă felul în care reacţionăm va depinde de aspectul şi natura rivalului.

În timpul unei excursii cu prietenii, observaţi că partenerul / partenera discută destul de mult cu unul dintre însoţitori şi chiar par a se simţi bine împreună. Pentru o viziune cât mai exactă asupra acestei situaţii,

vă vom prezenta în continuare câteva aspecte ale potenţialului rival / rivale, precum şi o descriere a personalităţii lor:

Portretul A: foarte frumos, frumoasă;

Personalitatea A: sigur (sigură) pe sine, ştie să facă oamenii să se simtă bine, ia hotărâri rapide, înţelege repede situaţiile.

Portretul B: fizic banal;

Personalitatea B: nesemnificativ (nesemnificativă), nesigur (nesigură) pe sine, ia hotărâri cu greutate.

Fizic A / Personalitate A Rivala dvs. este frumoasă şi sigură pe ea.	**Fizic B / Personalitate A** Rivalul dvs. are un fizic banal, dar o personalitate puternică.
Fizic A / Personalitate B Rivala dvs. este frumoasă, dar cu personalitate destul de ştearsă.	**Fizic B / Personalitate B** Rivalul dvs. are un fizic banal şi o personalitate mai curând ştearsă.

Vă rugăm să precizaţi care dintre aceste persoane cu care partenerul (partenera) dvs. discută şi se simte bine, v-ar determina să fiţi gelos (geloasă).

De cele mai multe ori, într-o relaţie de cuplu, independent de apariţia unui rival, tendinţa noastră de a deveni geloşi depinde de următorii factori:

- angajarea noastră în relaţie, din punct de vedere afectiv şi al speranţei în viitor;
- insecuritatea noastră — urmare a modalităţii în care celălalt este implicat în relaţie (ca şi noi, mai mult, mai puţin);
- emotivitatea noastră — în sensul capacităţii de a resimţi cu intensitate emoţiile.

Cum poate fi gestionată gelozia (Lelord şi Andre, 2001):

- recunoaşteţi că sunteţi gelos;
- exprimaţi-vă gelozia;
- reflectaţi asupra motivelor de suspiciune;
- lăsaţi persoana de lângă voi să respire.

2.5. Inteligența emoțională

Inteligența emoțională *se referă la capacitatea de a recunoaște propriile emoții și sentimente și pe cele ale celorlalți, de a ne motiva și de a face un mai bun management al impulsurilor noastre spontane, respectiv al impulsurilor apărute în relațiile cu ceilalți* (Goleman, 2008). De regulă, inteligența emoțională se referă la calități complementare însă distincte de inteligența pur cerebrală cuantificată printr-un IQ. Spre exemplu, există multe persoane dotate cu inteligență de tip academic, însă lipsite de inteligență emoțională, care ajung să lucreze pentru persoane mai puțin dotate intelectual, dar care excelează în calitățile inteligenței emoționale. Un nivel ridicat al inteligenței emoționale este întotdeauna asociat cu existența unor relații trainice cu ceilalți, pe care individul poate conta atunci când se confruntă cu probleme care implică cooperarea acestora.

De asemenea, inteligența emoțională nu înseamnă doar a fi amabil cu ceilalți. Există anumite momente strategice care implică adoptarea unui comportament ce include și formula „de a nu fi amabil", adică de a confrunta pe cineva cu un adevăr pe care acesta îl evită mereu, însă într-o manieră potrivită situației respective. Mai apoi, inteligența emoțională nu înseamnă a da frâu liber sentimentelor noastre, indiferent de natura lor, ci se referă la capacitatea de a gestiona afectele, cu scopul de a le conferi expresia cea mai adecvată și eficientă, care să permită o cooperare fructuoasă între oameni, în vederea realizării unor obiective comune.

Competența emoțională *este o însușire dobândită, întemeiată pe inteligența emoțională, al cărei rezultat este o performanță profesională ieșită din comun.* Astfel, **inteligența emoțională** determină potențialul de a însuși abilitățile practice bazate pe următoarele elemente: *conștiința propriilor afecte, reacții și resurse, motivație, autocontrol, empatie și sociabilitate*, în timp ce **competența emoțională** arată proporția în care am

BCU IASI / COPYRIGHT LIBRARY

reușit să transferăm acest potențial în randamentul profesional (Goleman, 2008).

În tabelul de mai jos, vom prezenta cele 5 dimensiuni ale inteligenței emoționale și cele 25 de competențe emoționale. Putem spune că ingredientele unei performanțe excepționale presupun înzestrarea cu doar câteva dintre aceste însușiri, cel puțin cinci sau șase, cu condiția ca ele să fie distribuite în cele cinci zone ale inteligenței emoționale. Cu alte cuvine, putem spune că există multe căi care duc la excelență (Goleman, 2008).

Structura competențelor emoționale*

a. De ordin personal — sunt aptitudini ce determină felul în care ne situăm și reacționăm față de noi înșine;	**b. De ordin social** — sunt aptitudini ce determină calitatea relațiilor noastre cu ceilalți;
a.1. Conștiința de sine • percepția propriei vieți afective; • autoaprecierea corectă; • încrederea în sine.	*b.1. Empatia* • a-i înțelege pe ceilalți și felul lor de a privi lucrurile; • a-i ajuta pe ceilalți să evolueze; • simțul de orientare spre serviciu; • a ști să valorifici diversitatea etnică și rasială; • discernământ politic.
a.2. Stăpânirea de sine • autocontrolul; • onestitatea și credibilitatea; • conștiinciozitatea; • adaptabilitatea; • spiritul inovator.	*b.2. Sociabilitatea* • exercitarea influenței; • comunicarea; • aplanarea conflictelor; • arta conducerii; • gestionarea schimbărilor; • crearea de legături; • colaborarea și cooperarea; • munca în echipă.
a.3. Motivația • dorința de a reuși; • implicarea; • inițiativa; • optimismul.	

* Daniel Goleman (2008).

2.6. Managementul emoţiilor

Managementul emoţiilor constă în încercarea persoanei de a simţi şi de a-şi exprima emoţiile potrivite în raport cu situaţiile specifice prin prelucrarea acestora, adică efortul depus pentru a controla ceea ce simte. *Prelucrarea emoţională* (emotional work) este parte a vieţii sociale cotidiene, reglementată de reguli care asigură stabilitatea socială şi starea de bine a celor implicaţi. Fiecare dintre noi alege ce, când, cât de mult şi pentru cine face această prelucrare emoţională, managementul emoţiilor fiind considerat o modalitate de „a recompensa respectul cu emoţii", adică un cadou personal oferit celuilalt, uneori inconştient, fără a lua în considerare costurile pe care le implică (Bolton şi Marks, 2000, pp. 582).

Cum se poate realiza managementul emoţiilor?

Această abilitate este foarte importantă în special în acele posturi sau activităţi care presupun un grad ridicat de interrelaţionare (cu colegii, cu clienţii, cu pacienţii etc.), în care i se cere persoanei să exprime anumite emoţii pentru anumite situaţii. Astfel, ea poate utiliza următoarele strategii (Giardini şi Frese, 2006):

- o *prelucrare de suprafaţă* (surface acting) — situaţie în care exprimă emoţiile cerute de post fără ca, de fapt, să le şi trăiască — cu riscul de a nu părea autentică (zâmbetul funcţionarului de la ghişeu, cu toate că un client l-a enervat peste măsură);
- o *prelucrare de profunzime* (deep acting) — prin care individul încearcă să experimenteze, să trăiască acele emoţii pe care le exprimă; Efortul este mai mare, dar performanţele şi satisfacţia în muncă pot fi şi ele mai mari;

Prima strategie poate conduce la trăirea unei stări de *disonanţă emoţională*, determinată de diferenţa dintre ceea ce persoana simte şi ceea ce trebuie să exprime în conformitate cu regulile sociale. Cea de a doua variantă însă reduce gradul de disonanţă.

Managementul emoţiilor celorlalţi face referire la influenţarea emoţiilor altor persoane şi se bazează pe rolul empatic al emoţiilor — cele care rezultă din încercarea de identificare cu ceilalţi, pentru a înţelege modul în care aceştia experimentează, din punct de

vedere emoţional, realitatea. Cu alte cuvinte, *emoţiile empatice* ţin de abilitatea unei persoane de a înţelege şi de a împărtăşi emoţiile pe care ceilalţi le experimentează (Goffman, 1956).

2.7. Emoţiile şi cultura

Studiile au arătat că cel puţin cele şase emoţii de bază (furia, dezgustul, bucuria, tristeţea, teama şi surpriza) par a fi universale. Cu toate acestea, cultura în care trăim are o influenţă deosebită asupra modalităţii de exteriorizare a emoţiilor. Spre exemplu, în China şi în Japonia exteriorizarea emoţiilor este considerată a fi o dovadă a lipsei de civilizaţie, în timp ce în Europa se încurajează exteriorizarea emoţiilor. Cu toate că expresiile faciale au o valoare universală, regulile de utilizare a acestora sunt mediate de cultura în care trăim, iar un exemplu în acest sens este legat de privirea interlocutorului. Astfel, în multe ţări africane, tinerii şi femeile nu au voie să-şi fixeze interlocutorul cu privirea, deoarece se consideră că gestul în sine denotă prea multă insistenţă, poate chiar insolenţă. Totodată, în Extremul Orient, expresia de contrarietate este privită cu suspiciune, iar ca urmare a acestui fapt se constată impresia de zâmbet permanent pe care o dau chipurile asiatice occidentalilor.

În consecinţă, expresiile şi conduitele emoţionale sunt supuse convenţiilor sociale, codificate în obiceiuri şi ritualuri în raport cu particularităţile contextului social în care se manifestă. Acest lucru le conferă o ridicată valoare adaptativă, şi pentru că ele se învaţă de-a lungul vieţii — prin imitaţie sau efort voluntar –, persoana reuşeşte să se comporte aşa cum trebuie sau cum i se solicită în anumite situaţii.

BCU IAŞI CENTRU DE LIBRARIE

2.8. Activități practice pentru facilitarea cunoașterii propriilor emoții și a emoțiilor celorlalți

„Emoțiile mele" (adaptare după Forgo, Selyem și Porkolab, 2007) este un exercițiu prin care ceilalți sunt stimulați să conștientizeze rolul și importanța comunicării prin gesturi. În acest sens, participanții sunt rugați să-și exprime starea lor printr-un gest. După ce fiecare participant și-a realizat prezentarea, încep discuțiile legate de modalitatea de exprimare a sentimentelor prin gesturi și corectitudinea recepționării mesajelor celorlalți participanți.

***

„Ce am exprimat?" (adaptare după Forgo, Selyem și Porkolab, 2007) este un exercițiu prin care ceilalți sunt stimulați să recunoască expresiile faciale tipice pentru anumite sentimente. În acest sens, se expun portrete care exprimă diferite stări emoționale sau sentimente, iar participanții sunt rugați să recunoască stările exprimate. Ulterior se discută pe marginea următoarelor întrebări: Fiecare participant a identificat aceleași sentimente? Care au fost sentimentele mai ușor, respectiv mai greu de identificat și de ce?

***

„Puzzle" (adaptare după Forgo, Selyem și Porkolab, 2007) este un exercițiu prin care participanții vor exersa comunicarea nonverbală și vor experimenta lucrul în grup în situații neobișnuite. În acest sens, se formează grupuri de câte 4 — 5 persoane, cărora li se oferă câte o cutie de puzzle cu aproximativ 50 de piese. Participanții sunt rugați să realizeze imaginea de pe cutia jocului. În timpul activității membrii grupului nu au voie să vorbească, ei pot comunica numai nonverbal. După finalizarea activității se discută pe marginea aspectelor legate de comunicarea cu colegii, integrarea în activitatea grupului, eficiența cu care s-a lucrat în grup, existența sau inexistența unui lider.

BCU IASI / CENTRUL DE RESURSE LIBRARY

Fişă de observaţie pentru aplicaţii

Rolul tuturor acestor aplicaţii, dincolo de scopul specific declarat, este de facilitare a cunoaşterii propriilor emoţii şi a emoţiilor celorlalţi, precum şi de dezvoltare a spiritului de observaţie a celuilalt, prin prisma emoţiilor exprimate — modalitatea de exprimare a emoţiilor, gestionarea emoţiilor, empatia, motivaţia şi sociabilitatea în grupul de lucru. Din aceste raţiuni, se lucrează foarte mult în grupuri, iar fiecare grup „este monitorizat" de către un observator. Pentru a organiza într-o anumită măsură procesul observaţional, am considerat necesară propunerea unei grile care să ofere o serie de repere utile în observare. Rolul ei este acela de a structura informaţia şi nu de a face evaluări asupra comportamentelor observate.

Fişă de observaţie

Observator.....

Persoana sau grupul observat.....

Experienţă:

- *care este scopul observaţiei*.....

.....

- *ce anume s-a întâmplat*.....

.....

Observarea comportamentului:

- *comportamentul verbal*:

motivaţia de a se implica în rezolvarea sarcinii de grup .....

stăpânirea de sine .....

modalitatea de raportare a persoanei observate la ceilalţi .....

empatia .....

sociabilitatea .....

- *comportamentul nonverbal*:

care a fost poziţionarea faţă de ceilalţi .....

ce informaţii a oferit prin postură, mimică, gesturi etc. .....

.....

Implicarea persoanei observate în rezolvarea sarcinii:

- a fost sau nu activă.....
- a avut sau nu iniţiative etc. .....

.....

Comentarii.....

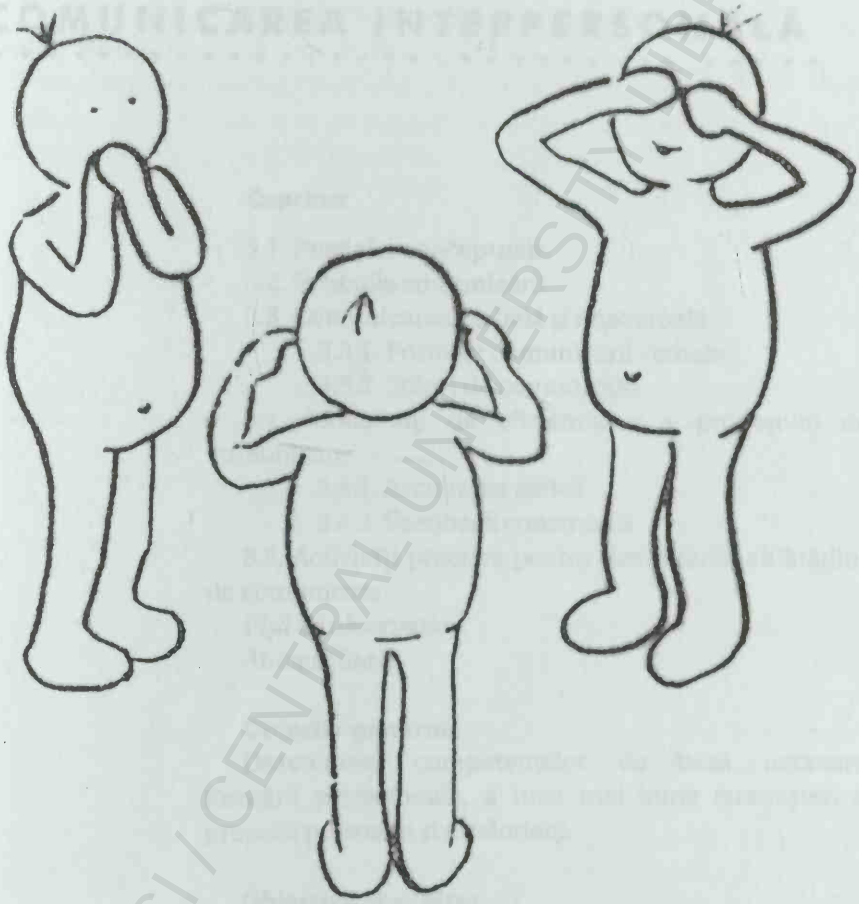
.....

Autoevaluare:

1. Cele patru dimensiuni ale emoţiilor sunt ... .
2. O emoţie funcţională negativă se referă la ... .
3. Un student este foarte fericit că a trecut un examen important cu brio, fapt ce îl face să nu se mai pregătească în mod corespunzător pentru examenul următor. Emoţia care caracterizează această situaţie este una de natură ... .
4. Capacitatea de a adopta perspectiva celuilalt, în sensul de a înţelege de ce anume acesta trăieşte o anumită emoţie şi de a-i comunica în mod inteligibil acest lucru se numeşte ... .
5. Conceptul de frică este sinonim celui de fobie. **A** sau **F**?
6. Conceptul de tristeţe se deosebeşte de conceptul de depresie. **A** sau **F**?
7. Inteligenţa emoţională se referă la ... .

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



„Comunicarea este canalul care transmite energia unei idei. Prin acest canal mintea, trupul şi sufletul se contopesc asigurând forţa necesară acţiunii adecvate."

(Michael E. Gerber)

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 3

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ

Cuprins:

3.1. Precizări conceptuale
3.2. Funcţiile comunicării
3.3. Comunicarea verbală şi nonverbală
3.3.1. Formele comunicării verbale
3.3.2. Stiluri de comunicare
3.4. Modalităţi de eficientizare a procesului de comunicare
3.4.1. Ascultarea activă
3.4.2. Feedback constructiv
3.5. Activităţi practice pentru dezvoltarea abilităţilor de comunicare
Fişă de observaţie
Autoevaluare

Obiectiv general:

Dezvoltarea competenţelor de bază necesare formării profesionale, a unei mai bune cunoaşteri a propriei persoane şi a celorlalţi.

Obiective specifice:

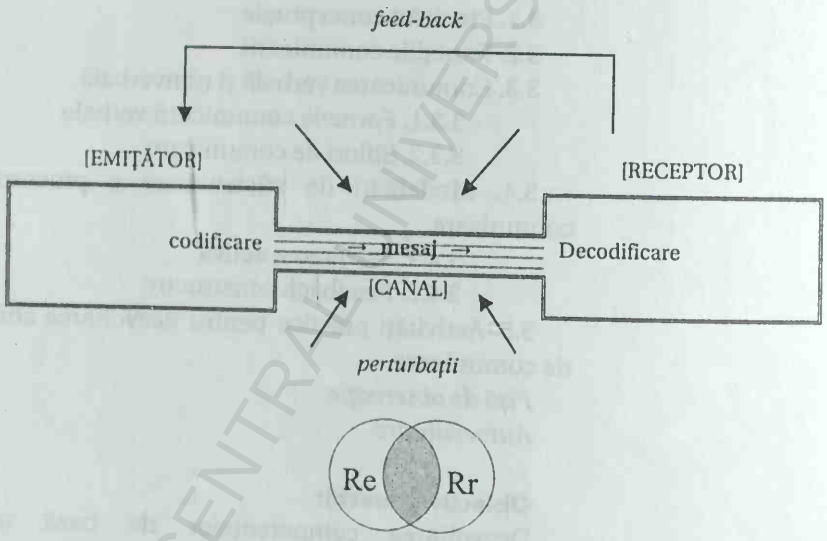
1. Definirea şi discutarea conceptului de comunicare;
2. Identificarea barierelor în comunicare;
3. Familiarizarea cu diferite modalităţi de dezvoltare a abilităţilor de ascultare activă şi exprimare asertivă.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3.1. Precizări conceptuale

Comunicarea se defineşte ca fiind *un transfer de informaţii de la un emiţător (expeditor) la un receptor (destinatar) în condiţiile înţelegerii corecte de către receptor a conţinutului mesajului.*

Elementele comunicării sunt: emiţător, receptor, cod, canal de transmitere a mesajului, mesaj, feedback, factori perturbatori. Meyer şi Eppler (1983, apud Radu, 1991) prezintă un model abstract al comunicării umane, cu următorul aspect:



Re — repertoriul emiţătorului
Rr — repertoriul receptorului
Re ∩ Rr = repertoriul comun

În ultimele decenii s-au elaborat mai multe modele ale procesului de comunicare, fiecare îmbogăţind modelul anterior cu noi aspecte. Astfel, primul model al comunicării a fost realizat de Shannon şi Weawer în 1949, care este un model liniar, unidirecţional. În 1954, Schramm completează acest model cu secvenţa feedback. NewComb (1953) creează un model triunghiular prin care relevă rolul comunicării în relaţiile sociale. Modelul lui Gerbner (1956) leagă mesajul de realitatea pe care o descrie. Modelul în spirală elaborat de Dance (1967) relevă complexitatea sistemului de comunicare socială (Watson şi Hill, 1993).

Procesul de comunicare este un proces dinamic, bidirecţional, bazat pe reciprocitate, pe cunoştinţele sociale comune ale emitentului şi receptorului, pe „istoria comună" a partenerilor. Dacă avem în vedere contextele comunicării, putem delimita:

- comunicarea interpersonală (între două persoane);
- comunicarea de grup (între mai multe persoane);
- comunicarea organizaţională (în cadrul organizaţiei sau între organizaţii);
- comunicarea publică (retorică);
- comunicarea media (presa scrisă sau electronică);
- comunicarea culturală (între diferite comunităţi culturale).

Mesajul este în acelaşi timp *un conţinut* şi *o relaţie*, aspectul de conţinut referindu-se la informaţia transmisă, iar aspectul de relaţie la modul în care trebuie să înţelegem acel mesaj. În acest sens se vorbeşte de „metacomunicare" (Watzlawick, Helmick-Beavin şi Jackson, 1972). Astfel, un mesaj are patru laturi:

- *conţinutul obiectiv* (informaţia comunicată);
- *apelul* (ce aşteptăm de la celălalt în urma comunicării acestei informaţii);
- *latura relaţională* (exprimă părerea despre celălalt sau despre relaţia existentă între cei doi);
- *auto-exprimarea* (se referă la starea de moment a persoanei care comunică).

Aceste patru laturi sunt de acelaşi rang, iar în funcţie de situaţia concretă unele devin mai accentuate decât celelalte.

Dacă luăm ca exemplu propoziţia „Te aştept de jumătate de oră!", unul din următoarele patru enunţuri poate prima în funcţie de context şi accent:

„Timpul de aşteptare a fost de 30 de minute." (*conţinut obiectiv*)

„Cel puţin dă-mi o explicaţie acceptabilă!" (*apel*)

„Această întâlnire este prea importantă pentru mine, de aceea am aşteptat chiar şi atâta timp."(*aspect relaţional*)

„Sunt furios / furioasă." (*autoexprimare*)

3.2. Funcţiile comunicării

În esenţă, comunicarea înseamnă mult mai mult decât un schimb de informaţii, date şi interpretarea lor. După *funcţiile* pe care le pot îndeplini, mesajele pot fi comunicări care:

- exprimă solidaritatea (emiţătorul consolidează statutul celuilalt, acordă sprijin, recompensă);
- reduc tensiunea (emiţătorul glumeşte, râde, exprimă mulţumire);
- exprimă acordul (emiţătorul înţelege, acceptă în mod pasiv);
- exprimă propuneri (emiţătorul dirijează, respectând autonomia celeilalte persoane);
- exprimă păreri (emiţătorul evaluează, analizează, exprimă sentimente, aşteptări);
- orientează, îndrumă (emiţătorul informează, repetă, clarifică, accentuează);
- cer îndrumare, orientare (emiţătorul cere informaţii, clarificări, confirmări);
- cer păreri (emiţătorul cere evaluări, analize, exprimarea sentimentelor);
- cer propuneri (emiţătorul cere trasarea direcţiilor posibile de acţiune);
- exprimă diferenţele de opinii (neacordare de sprijin, emiţătorul refuză pasiv);
- exprimă tensiunea (emiţătorul cere un acord, evită disputa);
- exprimă sentimente negative (slăbirea poziţiilor celuilalt, emiţătorul îşi fortifică propriile poziţii).

BCU IAŞI / CENTRU CARTY LIBRARY

3.3. Comunicarea verbală şi nonverbală

Noţiunea de comunicare se leagă mai ales de *limbaj*, **comunicarea verbală** fiind o formă foarte importantă a comunicării, care presupune în mod necesar intenţionalitatea şi vehicularea mesajelor. *Fenomenele paralingvistice*, adică tonalitatea, viteza, timbrul, intensitatea vocii şi accentul, exprimă numeroase informaţii afective şi relaţionale. Alături de acestea, există o serie de alte canale de comunicare care fundamentează, însoţesc şi califică comunicarea verbală. Astfel de căi sunt: *mimica, gesturile, contactul vizual, ţinuta, distanţa dintre persoane* etc. Diferitele manifestări **nonverbale** funcţionează împreună şi de obicei paralel cu cele verbale. Un anumit canal de comunicare nu poate fi interpretat izolat de celelalte căi şi de situaţia dată. Dacă, din motive obiective, nu pot fi folosite decât unele dintre canale, acestora li se acordă o importanţă mai mare.

Conform tipologiei comportamentului nonverbal (Ekman — Friesen, 1969) putem diferenţia:

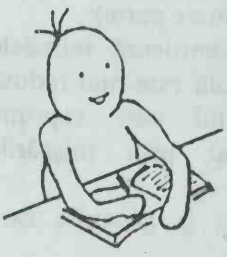
- *embleme* (exprimă anumite semnificaţii în mod direct, depind de cultură în mare parte);
- *ilustratori* (însoţesc şi accentuează mesajele verbale, dependenţa culturală este mai redusă — de exemplu, zâmbetul care exprimă mulţumirea, acceptul dat prin mişcările capului);
- *exprimări afective* (mimica şi gesturile care exprimă sentimente);
- *reglatori* (comportamente nonverbale care controlează, reglementează comunicarea partenerului, de exemplu, urmărirea atentă a celuilalt);
- *adaptori* (comportamente nonverbale curente care favorizează sentimentul de confort în procesul de comunicare, de exemplu, gesturi realizate cu ochelarii, pixul, părul).

BCU IAŞI / CENTRUL NAŢIONAL

Hinde (1975) enumeră următoarele tipuri de comunicare nonverbală: contactele corporale, proxemica, orientarea, ţinuta, gesturile capului, mimica, gesturile mâinilor, privirea şi aspectele paraverbale ale limbajului.

În timp ce comunicarea verbală este întotdeauna voluntară, cea nonverbală poate fi atât voluntară cât şi involuntară. În cazul *comunicării nonverbale voluntare* sunt folosite semnale convenţionale, cum ar fi unele gesturi de bază, universale (de exemplu, ridicarea umerilor — gest folosit atunci când o persoană nu ştie sau nu înţelege despre ce se vorbeşte) şi semnele emblematice. În cazul *comunicării nonverbale involuntare,* informaţia este transmisă de mişcări spontane, inconştiente. Datorită acestora, oamenii sunt într-o relaţie reciprocă permanentă, indiferent de voinţa lor.

Chiar dacă în centrul atenţiei se află de obicei comunicarea verbală, mesajele nonverbale sunt la fel de importante, uneori chiar mai importante decât cele verbale. Eficienţa lor poate fi surprinsă în special în comunicarea atitudinilor şi a sentimentelor.



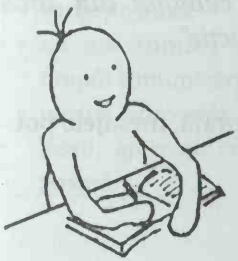
Sugestii pentru îmbunătăţirea comunicării nonverbale:

- cere celor din jur feedback asupra limbajului corpului, rugându-i să-ţi comenteze gesturile şi mimica feţei, urmând să le elimini pe cele care îţi afectează eficacitatea;
- obişnuieşte-te să te relaxezi atunci când comunici;
- foloseşte gesturi faciale, ale corpului şi ale mâinilor pentru a-ţi puncta discursul, dar fără să exagerezi;
- evită să foloseşti aceleaşi gesturi în ocazii diferite;
- încearcă să menţii o distanţă adecvată faţă de cel cu care comunici.

BCU IAŞI / CENTRUL UNIVERSITAR

3.3.1. Formele comunicării verbale

Comunicarea orală este rapidă şi imediată, întrebările pot fi puse direct, se pot clarifica problemele şi pot fi observate pe loc efectele produse de mesaj. Un fenomen specific comunicării orale este cel cunoscut sub denumirea de ***distorsiune serială***. Acest fenomen se referă la modificările care pot să apară într-un mesaj ce ajunge la destinatar prin intermediul mai multor transmiţători, din cauza însumării distorsiunilor de diferite feluri (omiteri, adăugiri etc.) comise în mod involuntar de fiecare dintre aceştia. Distorsiunea serială explică apariţia zvonurilor (iar când apare şi intenţionalitatea, cea a bârfelor).



Exemplu clasic de distorsiune serială

Întrucât observarea pe cer a cometei Halley este un eveniment ştiinţific important prin raritatea producerii lui, Colonelul unităţii militare a considerat că acest fapt trebuie marcat prin vizionarea fenomenului de către toţi soldaţii unităţii.

Ca urmare, Colonelul îi transmite următorul ordin Maiorului:

„Mâine seară la orele 20 cometa Halley va fi vizibilă pe cer în zona de deasupra batalionului. Acest eveniment se produce o dată la 75 de ani. Scoate oamenii afară în teren, în echipament de instrucţie, iar eu le voi explica acest fenomen rar. Dacă plouă, nu vom putea vedea nimic, în care caz, să aduni oamenii în sala clubului, unde le voi arăta un film despre acest eveniment!"

Maiorul îi transmite mai departe Comandantului companiei:

„Din ordinul D-lui Colonel, mâine la ora 20 cometa Halley va apărea în zona de deasupra batalionului. Dacă plouă, scoate oamenii în echipament de instrucţie şi executaţi marş până la sala clubului unde acest fenomen va avea loc numai o dată la 75 ani".

Comandantul companiei îi transmite mai departe Locotenentului:

BCU IAŞI / COLECŢIA UNIVERSITARĂ

„Din ordinul D-lui Colonel, mâine seară la orele 20 să fiţi în echipament de instrucţie! Fenomenala cometă Halley va apărea în sala clubului. Acest lucru se petrece numai o dată la 75 de ani. Dacă plouă în zona batalionului, Dl. Colonel va da un alt ordin".

Locotenentul îi transmite Sergentului:

„Mâine la ora 20 Dl. Colonel va apărea în sala clubului cu cometa Halley, fenomen rar, care se întâmplă o dată la 75 de ani. Dacă plouă, Dl. Colonel va da ordin cometei să apară în zona batalionului. Să fiţi gata în echipament de instrucţie!"

În sfârşit, Sergentul le transmite soldaţilor:

„Mâine când plouă la ora 20, fenomenalul General Halley, în vârstă de 75 de ani, acompaniat de Dl. Colonel, îşi va conduce cometa prin sala clubului din zona batalionului, în echipament de instrucţie".

Comunicarea scrisă este mai elaborată, mesajele pot fi păstrate şi analizate mai târziu.

În ultimii ani, datorită extinderii utilizării unor noi mijloace de comunicare, asistăm la apariţia unei noi forme de comunicare scrisă care poartă o serie de caracteristici ale comunicării orale. Analizând textele trimise prin SMS sau pe diferitele programe prin internet, putem identifica influenţele dintre cele două forme. Care sunt acestea?

3.3.2. Stiluri de comunicare

Poziţia pe care o adoptăm atunci când vorbim, tonul şi intensitatea vocii, limbajul pe care-l folosim, toate acestea sunt aspecte care reflectă **stilul** nostru **de comunicare**. Este important de reţinut faptul că modul în care spunem ceea ce spunem şi aspectele nonverbale (expresia feţei, privirea, poziţia corpului, gestica etc.) pot avea un impact mult mai mare asupra persoanei din faţa noastră decât ceea ce spunem.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITARĂ

Comunicarea pasivă presupune un comportament care poate fi descris ca răspuns al unei persoane ce încearcă să evite confruntările, conflictele, care își dorește ca toată lumea să fie mulțumită, fără însă a ține cont de propriile drepturi sau dorințe (Hill, 1996);

- aceste persoane nu fac cereri, nu solicită ceva anume, nu-și apără drepturile sau opiniile, se simt rănite, frustrate, fără însă a încerca să-și exprime nemulțumirile față de ceilalți;

Comportamentul persoanei	**Cogniţiile** persoanei
• permite celorlalți să-i încalce drepturile; • vorbește încet; • nu are contact vizual cu ceilalți în timpul comunicării; • poziția corporală este una cu umerii lăsați, aplecați, ca și când ar duce o povară.	• „Nu sunt în stare să-mi apăr drepturile." • „Sunt călcat în picioare de toți." • „Sunt slab și nu sunt în stare să am grijă de mine." • „Ceilalți nu țin niciodată cont de sentimentele mele."

Comunicarea agresivă implică o reacție comportamentală prin care celălalt este blamat și acuzat, prin care sunt încălcate regulile impuse de autorități (părinți, poliție sau orice persoană cu autoritate), rezolvarea problemelor se face prin violență etc. (Hill, 1996);

- persoanele care adoptă o astfel de comunicare sunt insensibile la sentimentele celorlalți, nu-și respectă colegii, consideră că au întotdeauna dreptate, utilizează adesea critica în comunicare, consideră că drepturile lor sunt mai importante decât drepturile altora etc.;

Comportamentul persoanei	**Cogniţiile** persoanei
• încearcă să-i domine pe ceilalți criticându-i, blamându-i, umilindu-i; • este foarte impulsivă, vorbește foarte tare, amenință și este nepoliticoasă;	• „Eu sunt superior și am dreptate, iar tu ești inferior și greșești." • „Pot să-i domin și să-i intimidez pe ceilalți."

• nu îi ascultă pe ceilalţi, îi întrerupe foarte des; • îi priveşte pe ceilalţi direct în ochi şi are o postură arogantă.	• „Pot să încalc drepturile altora." • „O să fac cum vreau eu indiferent de situaţie." • „O să calc peste ceilalţi." • „Este doar vina celorlalţi, a mea nu." • „Eu comand aici."

Comunicarea pasiv-agresivă este tipul de comunicare în care individul pare pasiv, dar de fapt acţionează cu furie, cu agresivitate — indirect sau în „spatele scenei" (Hill, 1996);

- aceste persoane se simt slabe, incapabile de o confruntare directă cu obiectul resentimentelor lor, şi atunci îşi exprimă furia prin subminarea acelor obiecte pentru care au resentimente;

Comportamentul persoanei	Cogniţiile persoanei
• îşi exprimă indirect şi incoerent nemulţumirea faţă de ceva sau cineva, în loc să se confrunte direct cu acea persoană; • are probleme în a recunoaşte furia pe care o simte; • are expresii faciale care nu se potrivesc cu ceea ce simte (de exemplu, zâmbeşte când este furioasă); • este ironică şi pare cooperantă, când, de fapt, se comporta astfel încât nu face decât să enerveze şi să deranjeze.	• „Sunt slab şi plin de resentimente, aşa că voi sabota, voi frustra şi voi deranja." • „Par cooperant, dar nu sunt." • „Sunt destul de slab pentru a mă confrunta cu tine, aşa că voi purta un război de gherilă." (Te voi hărţui.)

Comunicarea asertivă se referă la acel stil de comunicare în care individul este capabil să-şi expună emoţiile şi convingerile fără a afecta sau a ataca drepturile celorlalţi, exprimându-se direct, deschis şi onest (Hill, 1996);

- aceste persoane au stimă de sine ridicată, se valorizează pe sine, timpul lor, emoţiile lor, nevoile lor;

BCU IAŞI CENTRALA UNIVERSITARĂ LIBRARY

Comportamentul persoanei	Cogniţiile persoanei
• îi respectă pe ceilalţi şi ascultă fără să întrerupă; • se simte competentă şi stăpână pe situaţie; • nu le permite celorlalţi să o manipuleze sau să abuzeze de ea, apărându-şi drepturile; • vorbeşte calm şi cu o voce clară, privindu-i pe ceilalţi în ochi atunci când comunică; • are o poziţie a corpului relaxată.	• „Am încredere în forţele proprii." • „Vorbesc clar, sincer şi la subiect." • „Nu-i pot controla pe ceilalţi, dar mă pot controla pe mine." • „Acord prioritate respectării propriilor drepturi." • „Respect drepturile altora." • „Sunt 100% responsabil de fericirea mea."

Încercaţi să identificaţi răspunsurile pentru fiecare din întrebările de mai jos, după care completaţi spaţiile libere cu răspunsuri pasive, agresive sau asertive pentru fiecare întrebare, după caz.

Întrebare	Răspuns
1. Poţi să mă ajuţi să fac curăţenie în garaj? E atât de mult de lucru, încât nu cred că o să termin până vin musafirii.	1. De ce să te ajut? Puteai să te apuci de săptămâna trecută dacă ai ştiut că e mult de lucru. Nu e problema mea. 2. ..... 3. .....
2. Am nevoie de 100 de lei, să cumpăr un cadou pentru copilul unui prieten. Îmi împrumuţi?	1. Chiar nu pot să-ţi împrumut aceşti bani. Nu te pot ajuta. 2. ..... 3. .....
3. Soţul îi spune soţiei: azi stăm acasă şi ne uităm la televizor. Oricum n-avem altceva mai bun de făcut.	1. Nu vreau să stau în casă. Prefer să mă plimb prin parc pe o vreme atât de frumoasă. 2. ..... 3. .....
4. Pot să stau şi eu cu voi la masă?	1. Nici vorbă. Miroşi foarte tare a ţigări... şi, în plus, suntem deja destui la masă. 2. ..... 3. .....

BUCUREŞTI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5. Dă-mi să completez şi eu fişa de observaţie după a ta. Aseară am stat la poveşti cu nişte vecini până târziu.	1. Nici vorbă, completează-ţi singură fişa, nesuferito! 2..... 3.....
6. Poţi să faci sâmbătă de gardă în locul meu?	1. Mi-am făcut alte planuri cu prietenii mei. N-o să te pot ajuta sâmbăta asta. 2..... 3.....

3.4. Modalităţi de eficientizare a procesului de comunicare

Procesul de comunicare este îngreunat de o serie de factori. Între *factorii externi* regăsim: mediul, distanţa dintre comunicatori, anumiţi stimuli perturbatori, timpul şi circumstanţele nepotrivite, întreruperile etc. *Factorii interni* sunt: imaginea de sine, imaginea despre interlocutor, definirea situaţiei, motivele, sentimentele, intenţiile, aşteptările etc. Procesul de comunicare poate deveni mai eficient dacă ne preocupă identificarea şi înlăturarea barierelor.

3.4.1. Ascultarea activă

A asculta cere atenţie totală şi autodisciplină. A asculta nu înseamnă numai a auzi. Ascultarea este un act conştient, pozitiv, care necesită voinţă şi nu presupune doar o simplă şi pasivă descifrarea de sunete. Ascultarea este esenţială pentru înţelegere, deci pentru comunicare. Procesul de ascultare presupune patru stadii principale:

a. Receptarea mesajelor
b. Concentrarea atenţiei
c. Afirmaţiile (logica argumentării)
d. Reamintirea.

Ascultarea activă poate fi efectuată în moduri diferite, în funcţie de **scopul** urmărit; respectiv, aceasta poate fi pentru ***informare***, ***critică*** sau ***reflectivă***.

Ascultarea pentru informare implică:

- identificarea ideii principale;
- identificarea materialelor suport;
- formarea unei schiţe mentale;
- predicţia a ceea ce urmează;
- relaţionarea conţinuturilor cu propria experienţă;
- identificarea similitudinilor şi a diferenţelor;
- interogarea şi parafrazarea.

Ascultarea critică îi permite ascultătorului să evalueze şi să schimbe ceea ce a recepţionat. Valorificarea abilităţilor de ascultare critică implică:

- determinarea motivelor vorbitorului;
- schimbarea ideilor şi chestionarea în cazul în care s-au făcut omisiuni;
- capacitatea de a distinge faptele de opinii;
- recunoaşterea propriilor predispoziţii de a accepta sau nu un anumit punct de vedere;
- fixarea mesajului.

Ascultarea reflectivă este folosită pentru identificarea sentimentelor apărute în cadrul procesului de comunicare. În acest sens trebuie evitate formele negative de ascultare manifestate prin:

- negarea sentimentelor;
- evaluare;
- generalizare;
- oferirea de satisfacţie;
- interogare etc.

Abilităţile necesare unei bune ascultări reflective solicită din partea receptorului:

- identificarea în mod corect şi real a emoţiilor interlocutorului;
- ascultarea poveştii (a relatării);
- încurajarea interlocutorului să analizeze singur situaţia în care se află.

Din punct de vedere al **tehnicilor** utilizate în ascultarea activă, se diferenţiază mai multe tipologii:

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tipuri	Idei de bază	Scop	Exemple
Atent	Folosirea mesajelor nonverbale pentru a arăta atenţia îndreptată asupra vorbitorului.	Manifestarea interesului faţă de vorbitor şi mesajul său.	Priviri, înclinări ale capului în sens afirmativ, aşezarea cu faţa la vorbitor.
Neutru	Folosirea cuvintelor neutre, care nu exprimă nici acordul, nici dezacordul cu vorbitorul.	Încurajarea vorbitorului să continue să vorbească, fără a interveni.	*„Înţeleg..."* *„Aha..."* *„Interesant..."*
Repetativ	Repetarea afirmativă a întregii sau a ultimei părţi a propoziţiei finale a vorbitorului.	Dovada că ascultătorul este foarte atent. Ajută vorbitorul să nu-şi piardă firul vorbirii.	Orice citat direct din ceea ce a spus vorbitorul.
Rezumativ	Redarea pe scurt a ideilor sau / şi a sentimentelor exprimate şi reafirmarea lor drept concluzii. Se cere confirmarea prin întrebarea „Aşa este?".	Punct de control pentru discuţii viitoare. Pune în discuţie problema viitorului.	*„Acestea sunt ideile de bază pe care le-ai exprimat...?"* *„Dacă înţeleg bine..., nu?"*
Parafrază	Răspuns în ceea ce priveşte conţinutul mesajului şi părerea vorbitorului, exprimat în cuvintele ascultătorului. Se repetă esenţialul din cele spuse.	Arată că s-a înţeles ce a spus şi ce a simţit vorbitorul. Verifică percepţia. Conferă empatie. Clarifică problemele pentru viitor.	„V: *Şedinţa a fost proastă.* A: *Eşti supărat de ceea ce s-a întâmplat în timpul şedinţei?"*
Întrebări	Adresarea unor întrebări deschise. Se începe cu „Cum" sau „Ce", pentru a încuraja exprimarea. Întrebările se pot folosi pentru a clarifica, a elabora şi a menaja sentimentele, sau pentru a rezolva probleme. Întrebările trebuie să fie clare, să nu înceapă cu „De ce" sau să nu inducă răspunsul.	Pentru a obţine informaţii suplimentare. Ajută vorbitorul să cerceteze toate aspectele problemei respective.	*„Ce consecinţe crezi că ar putea avea...?"* *„Cum reacţionează ceilalţi la această propunere?"*

Procesul de comunicare devine mai dificil în situaţiile în care unul din interlocutori se află în dificultate. Thomas Gordon (1974), în programele sale de dezvoltarea a abilităţilor de comunicare, propune utilizarea ascultării active în locul limbajului de refuz. În modelul propus de el răspunsurile de tip refuz într-o situaţie de comunicare pot fi incluse în 12 categorii, fiecare având ca efect „îngheţarea" comunicării.

a. Limbajul de refuz

*1. **Porunca, indicaţia*** — transmite următorul mesaj: *Problema ta nu este importantă. Fă aşa cum îţi cer.* Poate provoca şi frică.	Exemplu: *Nu mă interesează, rămâi pe loc, până când te iert.* Exemplu: *Dispari din faţa mea, altfel...*
*2. **Ameninţarea, atenţionarea*** — se aseamănă cu porunca, exprimă dezinteres faţă de celălalt, căruia i se comunică şi pedeapsa care urmează în cazul nerealizării cerinţei. Produce teamă, supunere, resentimente.	Exemplu: *Dacă nu te comporţi cum trebuie, plec.*
*3. **Predica, morala, răspunsurile de tipul „ar trebui...", „ar fi bine dacă..."*** — denotă lipsa de încredere în capacitatea de judecată a celuilalt. Totodată dau naştere sentimentului de vinovăţie. De multe ori reacţia este de opunere, de apărare înverşunată a punctului de vedere.	Exemplu: *Trebuie să spui tot ceea ce ştii despre această întâmplare. Nu ai voie să faci lucruri care fac de ruşine familia ta.*
*4. **Sfaturile, propunerile, soluţiile necerute*** — dau impresia că nu avem încredere în capacitatea celuilalt de a găsi soluţii pentru problemele lui. De multe ori se poate crea impresia că celălalt a fost înţeles greşit.	Exemplu: *Dacă m-ar fi înţeles, nu mi-ar fi propus această soluţie.*
*5. **Instruirea, argumentarea logică*** — la un asemenea răspuns, o persoană aflată în dificultate poate încerca sentimente de inferioritate. Nu ne place dacă ni se demonstrează că am greşit şi, drept urmare, avem tendinţa de a ne apăra ferm punctul de vedere.	
*6. **Critica, dezaprobarea*** — aceste forme de evaluare negativă sunt obstacole, pentru că îl fac pe celălalt să se simtă inferior, rău, prost, incapabil etc. Aceste judecăţi pot provoca reacţii de supărare, întrucât orice persoană simte nevoia să-şi apere propria imagine. Astfel, dacă ni se spune că suntem leneşi, devenim mai degrabă furioşi decât ambiţioşi.	

7. Lauda, aprobarea — chiar şi evaluarea pozitivă poate avea efecte negative. Dacă lauda nu coincide cu imaginea noastră de sine, poate determina reacţii de supărare. Aceste formule sunt considerate încercări de manipulare.	Exemplu: *Îmi spune asta numai ca să muncesc mai bine!*
8. Mustrarea, dojenirea, stigmatizarea — sunt de asemenea forme de evaluare critică ce pot avea efecte negative. În astfel de cazuri, celălalt încearcă de obicei să „răspundă" la fel.	Exemplu: *Nu ştiu cine se comportă ca un preşcolar...*
9. Interpretarea, analiza, constatarea — sunt forme care comportă o notă de superioritate în măsura în care implică faptul că celălalt „vede în adâncul nostru". Dacă analiza realizată este corectă, ne putem simţi stingheriţi, fără apărare. Dacă este incorectă, putem deveni mânioşi, pentru că suntem acuzaţi pe nedrept.	Enunţurile de tipul: *Eu ştiu de ce...* sau *Văd prin tine*, de obicei opresc comunicarea.
10. Îndrumarea, simpatia, consolarea, protejarea — la prima vedere pot fi considerate ca ajutor pentru cel care are probleme, dar de obicei aceste forme sunt supărătoare, pentru că sentimentele negative ale celuilalt sunt incomode.	Formulările precum: *Nu plânge, problemele se vor rezolva...* sau *Mâine totul va fi bine...*, exprimă dorinţa ca celălalt să nu mai aibă aceste sentimente, să uite de problemă.
11. Interogarea, întrebările de baraj — dacă ne confruntăm cu o problemă, percepem întrebările ca pe nişte capcane, mai ales dacă nu ştim de ce suntem supuşi interogatoriului. Întrebările duc discuţia în direcţia dorită de cel care întreabă, iar acest lucru nu presupune întotdeauna o comunicare constructivă.	
12. Ironizarea, distragerea atenţiei — exprimă un interes superficial. Ironia poate însemna bagatelizarea problemei, are ca urmare jignirea persoanei. Distragerea atenţiei poate avea un efect momentan, dar nu rezolvă problema.	

Blocarea şi deblocarea comunicării

Încercaţi să identificaţi, pentru următoarele exemple, modalităţi de deblocare a comunicării, după care reformulaţi exemplele în aşa fel încât să permită continuarea comunicării.

1. „niciodată nu asculţi ce-ţi spun"

.....

2. „întotdeauna faci lucrurile cum vrei tu"

.....

3. „nici nu mă interesează ce ai de spus"

.....

b. Limbajul de acceptare

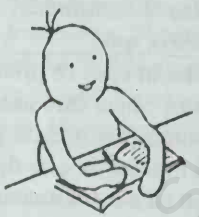
Cel mai mare ajutor pe care-l putem da unei persoane aflate în dificultate este să o ascultăm şi să o acceptăm în mod sincer. Acest punct de vedere este greu de însuşit, deoarece se consideră că dacă acceptăm persoanele aşa cum sunt, acestea vor rămâne neschimbate. Gordon (1974) propune patru moduri de ascultare care pot ajuta la găsirea soluţiilor:

*1. **Ascultarea pasivă*** — exprimă o acceptare sinceră. Este o formă nonverbală care îndeamnă persoana să spună cât mai multe despre ceea ce o frământă.	
*2. **Încurajările minime*** — ascultarea pasivă nu demonstrează totalmente că suntem într-adevăr atenţi la cele spuse. Comunicarea poate fi ajutată dacă, mai ales în pauzele vorbirii, semnalizăm pe cale nonverbală şi verbală că suntem atenţi.	Exemplu: dăm din cap, zâmbim, ne aplecăm puţin în faţă, ne ridicăm sprâncenele sau folosim aşa numitele „sunete empatice": *aha, o, înţeleg, da* etc.
*3. **„Deschizători de uşă"*** — câteodată celălalt are nevoie de încurajare ca să spună mai multe sau să înceapă să vorbească. În aceste cazuri, folosim aşa numitele „deschizători de uşă".	Exemplu: *Doreşti să-mi spui despre aceasta ceva mai mult?; E interesant. Doreşti să continui?; Văd că te afectează profund. Mă interesează ceea ce spui.*
*4. **Ascultarea activă (parafrazarea)*** — primele trei forme au limite în ceea ce priveşte atingerea scopului scontat, întrucât folosirea lor nu exprimă faptul că cel care ascultă înţelege problema, ci doar faptul că este atent. Această lipsă poate fi eliminată prin ascultarea activă, care constă în verificarea înţelegerii mesajului înainte de a se da un răspuns. Dacă decodificarea este corectă, persoana în cauză va şti că a fost ascultată şi înţeleasă, iar dacă nu este corectă, va fi un semnal pentru ea, şi va corecta neînţelegerea. Ascultarea activă este o modalitate de a-l face pe celălalt să audă ceea ce spune. Folosind această formă, interlocutorul va simţi că este ascultat şi înţeles, că suntem interesaţi de problemele lui, îi respectăm ideile şi sentimentele. Astfel ajutăm la descoperirea problemei, punem în funcţiune procesul de soluţionare a acesteia, dar răspunderea va rămâne a celuilalt. Acest tip de comunicare eficientă se bazează pe înţelegere şi stimă reciprocă. Folosită doar ca truc, fără acceptare, empatie, încredere, ea poate părea falsă, manipulativă, automată.	

3.4.2. Feedback constructiv

Feedback-ul reprezintă orice reacţie (verbală sau nonverbală) din partea mediului (respectiv a altei persoane) care serveşte ca bază pentru viitoarele acţiuni. **Caracteristicile** unui feedback eficient sunt:

- să fie *descriptiv* şi nu *evaluativ*;
- să fie *direct, clar, specific* şi nu general, *oferit la momentul potrivit* (cât mai aproape în timp de producerea comportamentului respectiv);
- să fie *exprimat în termeni relevanţi pentru nevoile primitorului*;
- să *vizeze comportamentul persoanei* şi nu persoana sau intenţiile sale;
- *să fie acurat* — nimeni nu-şi doreşte să audă informaţii negative care nici măcar nu sunt corecte;
- să fie oferit în urma cererii *permisiunii* de a acorda feedback;
- să includă *oferirea unor informaţii* şi expunerea unor observaţii şi nu sfaturi (care sunt oportune doar dacă s-a obţinut permisiunea prealabilă);
- să fie *verificat dacă şi cum anume a fost înţeles* ceea ce s-a spus;
- să-i fie oferită celeilalte persoane *posibilitatea de a răspunde*;
- să fie *prezentat pentru ce şi cum a făcut cineva un lucru* şi nu de ce a făcut acel lucru;
- să fie acordată *atenţie consecinţelor* pe care le poate avea feedback-ul.

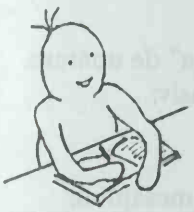


Iată câteva exemple de formulare a unei comunicări suportive (Hill, 1996):

Orientare spre problemă şi nu spre persoană		
Cum am putea rezolva această problemă?	**NU**	Din cauza ta a apărut această problemă.
Congruenţă nu incongruenţă		
Comportamentul tău chiar m-a deranjat.	**NU**	Par supărat? Nicidecum, totul este în regulă.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Descriptiv şi nu evaluativ		
Iată ce s-a întâmplat; iată care-i reacţia mea; uite ce sugerez eu c-ar fi acceptabil în ceea ce mă priveşte.	**NU**	E greşit că ai făcut ceea ce ai făcut.
Validare şi nu invalidare		
Eu am câteva idei, tu ai vreo sugestie?	**NU**	Oricum n-o să înţelegi, aşa că mai bine să procedăm cum spun eu.
Specific şi nu global		
M-ai întrerupt de trei ori în timpul întâlnirii.	**NU**	Întotdeauna încerci să atragi atenţia.
Asumându-ţi responsabilitatea şi nu „pasând-o altora"		
Am decis să nu aprob propunerea ta pentru că...	**NU**	Propunerea ta era destul de bună, dar n-au fost de acord cu ea.
Ascultare suportivă şi nu „ascultare unidirecţională"		
Care crezi că sunt barierele care stau în calea îmbunătăţirii activităţii tale?	**NU**	Aşa cum am mai spus şi înainte, faci prea multe greşeli. De fapt, nu-ţi faci treaba.



Feed-back-ul poate fi **pozitiv** sau **negativ**.

Pentru oferirea unui **feedback pozitiv** sugerăm:

- *împărtăşirea* constatărilor în legătură cu comportamentul pozitiv;
- *descrierea impactului şi a valorii* comportamentului respectiv asupra celorlalţi;
- *descrierea concretă a ceea ce s-a întâmplat sau a ceea ce va rezulta* ca urmare a comportamentului pozitiv şi care vor fi consecinţele acestuia asupra altor persoane, a muncii, a organizaţiei...;
- *manifestarea aprecierii* raportată la acel comportament.

Pentru oferirea unui **feedback negativ** sugerăm:

- *descrierea comportamentului* pe care l-aţi observat şi care v-a părut de neacceptat;
- *descrierea impactului negativ* al acestui comportament asupra celorlalţi;
- *împărtăşirea sentimentelor personale* în legătură cu situaţia generată;
- *descrierea consecinţelor comportamentului* respectiv asupra celor din jur;
- stabilirea de comun acord a unor *variante de schimbare;*

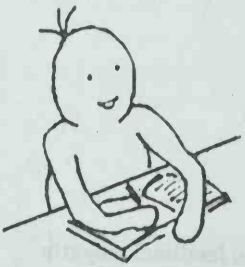
Cum puteţi evalua eficienţa feedback-ului oferit?

Înainte de a oferi feedback trebuie să vă clarificaţi o serie de aspecte:

- care este scopul acordării feedback-ului?
- ce acţiuni specifice doriţi să întăriţi sau să corectaţi prin acest feedback?
- ce sugestii ar putea fi utile?
- ce capcane ar putea apărea în cadrul acestui proces (de oferire a feedback-ului)?
- cum vă gândiţi să depăşiţi aceste capcane?

După ce aţi oferit feedback-ul, reflectaţi asupra următoarelor aspecte:

- şi-a atins feedback-ul scopul propus?
- concret, ce anume aţi făcut?
- care au fost reacţiile specifice ale persoanei care a primit feedback-ul, dar ale dvs.?
- aţi urmărit principiile unei comunicări suportive?
- unde anume „aţi dat greş"?
- cât de bine aţi reuşit să vă focalizaţi pe situaţie, pe problemă, pe comportament şi nu pe persoană?
- cât de bine aţi reuşit să „protejaţi" stima de sine a celuilalt?



Cum să primeşti feedback-ul?

- încearcă să-ţi stăpâneşti „tendinţa" de apărare, de a avea un comportament defensiv;
- ascultă ca să înţelegi;
- încearcă să nu judeci;
- sumarizează şi reflectează asupra mesajului;
- pune întrebări pentru a te edifica, pentru a te asigura că ai înţeles feedback-ul;
- cere exemple care să ilustreze feedback-ul primit;
- doar pentru că cineva ţi-a dat un feedback nu înseamnă că este şi adevărat;
- fii abordabil, deschis, pentru ca ceilalţi să-ţi ofere feedback;
- verifică şi cu alte persoane validitatea feedback-ului primit;
- aminteşte-ţi că doar tu ai dreptul şi abilitatea de a decide ce faci cu feedback-ul primit.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3.5. Activităţi practice pentru dezvoltarea abilităţilor de comunicare

Scopul exerciţiului „Mesaje mixte" (propus de Rudas, 1990) este acela de a observa prezenţa şi absenţa congruenţei între comunicarea nonverbală şi cea verbală şi de a demonstra determinarea bilaterală a procesului de comunicare.

Grupul se împarte în perechi. Fiecare pereche îşi alege un loc mai liniştit şi participanţii încep o discuţie despre un subiect pe care de asemenea îl aleg ei înşişi. După cinci minute, conducătorul grupului selectează trei perechi. Fiecare persoană primeşte instrucţiunile în scris. Sunt rugate să nu discute între ele despre sarcinile primite.

Instrucţiuni pentru vorbitor (aceleaşi la fiecare): — *„Vă rog să continuaţi discuţia începută. Sarcina voastră este să menţineţi această conversaţie. Faceţi tot posibilul să nu se întrerupă discuţia şi partenerul să vă înţeleagă".*

Instrucţiuni pentru ascultători:

1. *„Eu ştiu mai bine!" — Vă rog să continuaţi discuţia începută. Fiţi atent la ceea ce spune partenerul, dar nu fiţi de acord cu el. Orice ar spune acesta, exprimaţi o părere contradictorie. Puteţi chiar să-l întrerupeţi de mai multe ori. Nu uitaţi să-i trimiteţi mesaje asemănătoare şi pe canale nonverbale!*

2. *„Vai, ce drăguţ!" — Vă rog să continuaţi discuţia începută. Fiţi atent la ceea ce spune partenerul şi fiţi întotdeauna de acord cu el. Orice ar spune acesta, nu vă exprimaţi părerea proprie. Nu-l întrerupeţi. Zâmbiţi de multe ori şi lăudaţi-vă partenerul. Nu luaţi nici o iniţiativă!*

3. *„Pe cine interesează?" — Vă rog să continuaţi discuţia începută. Fiţi atent la ceea ce spune partenerul, dar trimiteţi-i cât mai multe şi diverse mesaje nonverbale ce exprimă plictiseală, indiferenţă. Dacă partenerul vă acuză că nu vă interesează ceea ce vă spune, susţineţi ferm că dimpotrivă, este foarte interesant, puteţi chiar să-i repetaţi ultima frază spusă. Însă nu uitaţi nici după*

BCU IAŞI

aceasta să-i trimiteți semnalele nonverbale de indiferență și plictiseală.

Ceilalți membrii primesc câte o foaie de observație.

Instrucțiune pentru observator: *„Sarcina voastră este să adunați date despre fiecare pereche: ce face vorbitorul și ce face ascultătorul în timpul conversației. Nu vă ocupați de conținutul discuției, ci fiți atent la procesul de comunicare, mai ales la comportamentul nonverbal al subiecților. Notați ceea ce ați observat cât mai exact, fără să evaluați aceste date".*

După ce grupul își ocupă locul, perechile alese își continuă pe rând conversația după instrucțiunile primite. Fiecare pereche poate vorbi cinci minute.

După ascultarea celor trei perechi se trece la analiza fiecărei situații în parte. Mai întâi își exprimă părerea cei direct implicați, iar apoi observatorii. În final se formulează concluziile generale.

* * *

Aplicația „Comunicare unidirecțională și bidirecțională" (propusă de Rudas, 1990) își propune să evidențieze diferențele dintre comunicarea unidirecțională și cea bidirecțională (interactivă), importanța canalului vizual în informare și conștientizarea importanței clarificării informațiilor obținute.

Grupul este așezat în formă de cerc. Coordonatorul invită un voluntar care va îndeplini rolul demonstratorului. Cei doi părăsesc sala pentru câteva minute în care voluntarului i se explică sarcina și primește două planșe cu figuri asemănătoare.

În timp ce demonstratorul se pregătește, coordonatorul de grup le cere membrilor acestuia să numeroteze cele două foi A4 primite.

Demonstratorul intră și se poziționează cu spatele la grup. Explică lent și răspicat prima figură, iar membrii încearcă să deseneze figura pe baza celor auzite. Nu sunt permise întrebările și nu se dau informații suplimentare nici pe căi nonverbale.

BCU IAȘI

După terminarea primei figuri, demonstratorul se întoarce cu faţa spre grup şi începe să ofere informaţii despre cea de-a doua figură, pe care membrii o desenează pe cealaltă foaie. În această etapă sunt permise întrebările la care demonstratorul răspunde fără a arăta planşa.

După ce se realizează şi cea de-a doua figură, coordonatorul de grup prezintă planşele. Sunt evaluate desenele realizate, se analizează datele obţinute şi se discută pe baza celor două situaţii de comunicare. În final, se formulează concluziile generale ale aplicaţiei în raport cu obiectivele propuse.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITARA

Fişă de observaţie pentru aplicaţii

Rolul acestor aplicaţii este acela de conştientizare a modul în care comunicăm cu ceilalţi — dacă îi ascultăm sau nu, cum ne raportăm la ei, ce le transmitem dincolo de cuvinte, cum le oferim feedback, cum deblocăm comunicarea în diverse situaţii ivite. Deoarece se lucrează foarte mult în grupuri, „monitorizarea" activităţilor de către un observator are scopul de a evidenţia procesele care au loc la acest nivel şi maniera în care fiecare membru al grupului gestionează situaţiile create. În acest sens, grila propusă oferă o serie de repere utile în observare, raţiunea ei fiind de structurare a informaţiei şi nu de evaluare a comportamentelor observate. Alături de prezentarea propriei perspective asupra experienţei trăite, cea oferită de observator contribuie la întregirea imaginii celor petrecute.

Fişă de observaţie

Observator.....

Persoana sau grupul observat.....

Experienţă:

- *care este scopul observaţiei*.....

Observarea comportamentului:

- *comportamentul verbal*:

ce a spus .....

cum a spus .....

cum s-a raportat la ceilalţi .....

- *comportamentul nonverbal*:

ce informaţii s-au oferit prin postură, mimică, gesturi etc. .....

cum anume au fost exteriorizate sentimentele .....

concordanţa dintre comunicarea verbală şi cea nonverbală.....

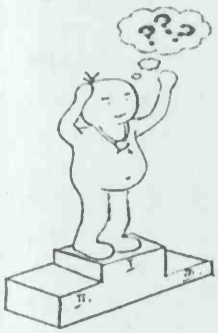
Implicarea persoanei observate în rezolvarea sarcinii:

- a fost sau nu activă .....
- a avut sau nu iniţiative .....
- şi-a impus sau nu punctul de vedere .....
- i-a convins sau nu pe ceilalţi prin argumentele oferite .....

Comentarii

.....

.....

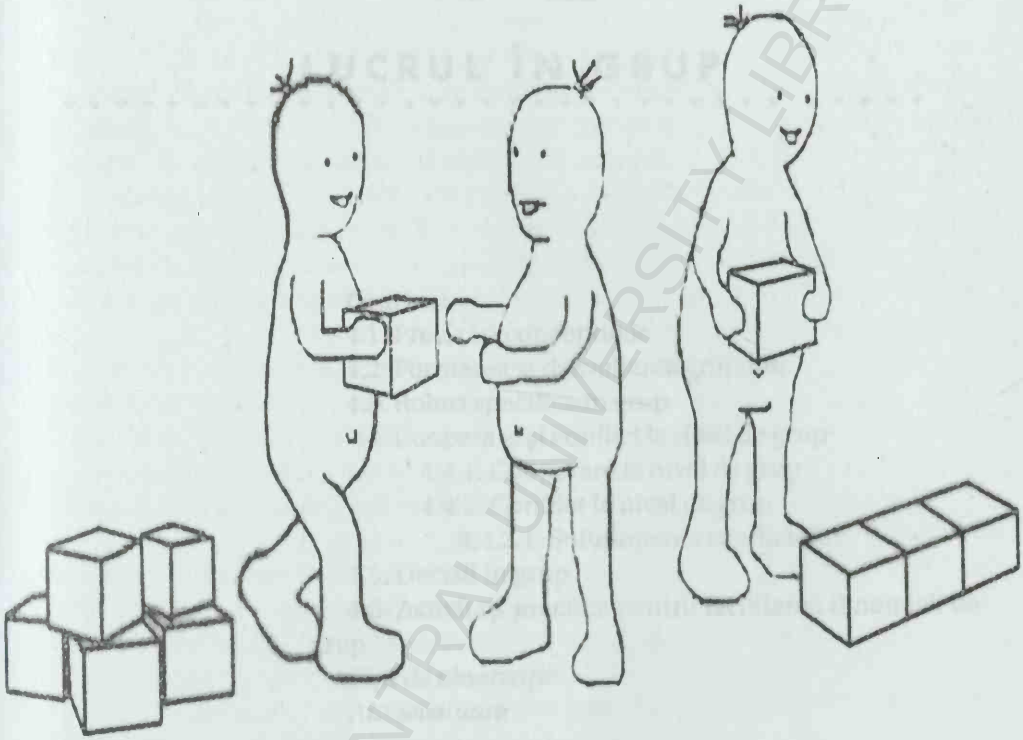


Autoevaluare

1. Comunicarea susţine cunoaşterea de sine şi cunoaşterea celuilalt. **A** sau **F**?
2. „Metacomunicare" înseamnă discurs despre comunicare. **A** sau **F**?
3. Fenomenele paralingvistice exprimă informaţii afective şi ... .
4. Distorsiunea serială se referă la modificările care pot să apară într-un mesaj ce ajunge la destinatar prin intermediul mai multor transmiţători şi care sunt introduse în mod voluntar. **A** sau **F**?
5. Comunicarea asertivă descrie stilul de comunicare în care individul îşi exprimă emoţiile şi convingerile fără a afecta şi a ataca drepturile celorlalţi, exprimându-se direct, deschis şi onest. **A** sau **F**?
6. Feedback-ul eficient are ca scop rezolvarea problemei. **A** sau **F**?

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



„Dacă cineva visează singur, acesta este doar un vis, dacă mai mulţi visează împreună, este începutul unei noi realităţi."

(Hundertwasser)

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 4

LUCRUL ÎN GRUP

Cuprins:

4.1. Precizări conceptuale
4.2. Formarea şi dezvoltarea grupului
4.3. Roluri specifice în grup
4.4. Cooperare şi conflict la nivel de grup
4.4.1. Cooperare la nivel de grup
4.4.2. Conflict la nivel de grup
4.4.2.1. Soluţionarea conflictelor
4.5. Decizii în grup
4.6. Activităţi practice pentru facilitarea dinamicii de grup
Fişă de observaţie
Autoevaluare

Obiectiv general:

Dezvoltarea abilităţilor de lucru în grup.

Obiective specifice:

1. Definirea şi discutarea conceptului de grup;
2. Conştientizarea stadiilor formării unui grup;
3. Identificarea diferitelor procese de dinamică de grup;
4. Familiarizarea cu diferite modalităţi de facilitare a dinamicii de grup.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4.1. Precizări conceptuale

Grupul poate fi definit ca un ansamblu de persoane între care există legături integrative de tip funcţional, comunicativ, afectiv, normativ (Luca, 2005).

Caracteristicile unui grup sunt determinate de faptul că membrii acestuia au una sau mai multe trăsături comune, ei se consideră o entitate care poate fi diferenţiată de ceilalţi, au scopuri şi interese comune, interacţionează unii cu ceilalţi, iar interacţiunile sunt reglementate de sistemul de norme care se formează pe parcursul dezvoltării grupului. Aceste reguli se referă la activitatea, responsabilităţile şi drepturile membrilor (Deutsch, 1980).

Dinamica de grup se referă la ansamblul fenomenelor psihosociale care se produc în grupul mic şi legităţile care le guvernează: relaţiile care se stabilesc între grup şi mediu, influenţa exercitată de grup asupra membrilor săi, viaţa afectivă a grupului şi evoluţia sa în diverse circumstanţe, factorii de coeziune şi ai disociaţiei în grup. K. Lewin (1972) considera grupul ca fiind un sistem care tinde către echilibru prin autoreglare. Interacţiunea dintre membrii grupului formează un câmp psihic, iar forţele din interiorul acestui câmp influenţează comportamentul.

Motivele pentru care o persoană vrea să facă parte dintr-un grup pot fi multiple: satisfacerea nevoilor sociale (nevoia de afiliere, de afecţiune, de securitate, de recunoaştere), stimularea activităţii mentale (creativitate, argumentare), ajustarea comportamentului propriu, ajutorul în îndeplinirea sarcinilor etc. (Robbins, 1998).

4.2. Formarea şi dezvoltarea grupului

În derularea evenimentelor specifice unui grup pot fi identificate o serie de legităţi. Analiza acestora relevă faptul că formarea unui grup nu este întâmplătoare,

evenimentele decurgând într-o direcţie specifică dezvoltării grupului. Totodată, grupurile funcţionează la două nivele paralele, separabile: *nivelul interacţiunilor, al comportamentelor directe* şi *nivelul afectiv-motivaţional* al acestor comportamente şi interacţiuni.

Una din teoriile reprezentative care descriu dezvoltarea grupului este cea a lui Tuckman (1965). Această teorie explică dezvoltarea după un model stadial, grupurile parcurgând în mod normal patru stadii: **forming** (formarea), **storming** (furtuna), **norming** (normarea) şi **performing** (productivitatea, funcţionarea) după care urmează **adjourning** (disoluţia). Fazele sunt descrise prin caracteristicile structurii grupului (specificul relaţiilor interpersonale, modul în care membrii interacţionează între ei) şi al comportamentului orientat către sarcină:

1. Formarea (*forming*)

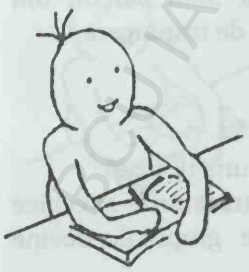
Structura de grup: orientarea şi dependenţa

- membrii grupului aşteaptă ca liderul să coordoneze activitatea grupului;
- observând reacţiile acestuia, încearcă să identifice comportamentele adecvate în grup.

Comportamentul orientat către sarcină: orientare şi investigare

- membrii grupului încearcă să delimiteze cadrul şi tipul sarcinii prin formularea obiectivelor grupului, prin căutarea consensului cu liderul grupului şi prin împărtăşirea informaţiilor.

În această fază, membrii grupului încearcă să-şi delimiteze propriul „teren", să tatoneze limitele terenurilor celorlalţi membrii şi îşi prezintă trăsăturile considerate cele mai favorabile.



Paşii importanţi ai acestei etape sunt:

- prezentarea membrilor grupului;
- clarificarea scopurilor şi a nevoilor;
- distribuirea rolurilor (un secretar — în sensul ţinerii evidenţei a tot ce se întâmplă în grup, un facilitator al sarcinii — o persoană care verifică

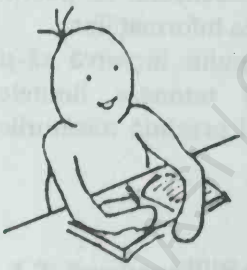
dacă membrii grupului progresează corespunzător în legătură cu sarcina care le-a fost propusă, un facilitator al climatului — care este atent la procesele afective ale membrilor echipei etc.);
- stabilirea regulilor;
- stabilirea strategiei de lucru;
- procesul de comunicare şi planificare a activităţilor (Erdei şi Sulea, 2008).

2. Conflictul (*storming*)

Structura de grup: conflicte în cadrul grupului
- membrii grupului au un comportament ostil faţă de ceilalţi membrii şi faţă de lider, încercând să-şi exprime astfel autonomia, individualitatea.

Comportamentul orientat către sarcină: răspuns afectiv la cerinţele sarcinii
- membrii grupului devin rezistenţi la utilizarea tehnicilor de auto-cunoaştere;
- pun la îndoială justeţea, validitatea şi utilitatea grupului în rezolvarea sarcinii.

În această etapă, devin vizibile diferenţele individuale, sunt accentuate părerile diferite cu privire la atitudini şi valori. Începe lupta pentru poziţii în cadrul grupului, creşte indisciplina, fiecare membru încercând să se facă remarcat.



Comportamente agresive în cadrul grupului:
- agresivitatea, atacul persoanelor şi nu al ideilor;
- blocarea procesului de comunicare;
- competiţia între membrii grupului şi lipsa identificării unui scop supraordonat intereselor individuale;
- căutarea simpatiei şi execuţia unor sarcini din dezirabilitate socială sau teama de respingere.

3. Cooperare (*norming*)

Structura de grup: formarea coeziunii de grup
- membrii grupului acceptă trăsăturile specifice ale celorlalţi, respectiv ale grupului, devine

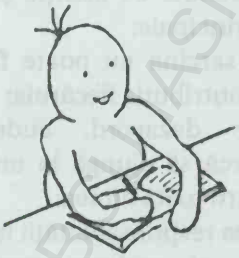
importantă căutarea consensului, respectiv evitarea conflictelor.

Comportamentul orientat către sarcină: discutarea problemelor (membrii grupului sunt deschişi unii faţă de ceilalţi, se discută problemele apărute, ajungându-se astfel la acceptarea unor norme de grup).

Conflictele din faza anterioară duc la cristalizarea normelor, a regulilor de grup, care descriu ceea ce este acceptat sau nu în cadrul grupului. Grupul tinde către o stare de echilibru.

Aspecte care trebuie să fie încurajate pentru realizarea sarcinii:

- luarea iniţiativei, sugerarea unor noi proceduri, propunerea de schimbare a direcţiei atunci când cea adoptată nu mai este productivă, stimularea unui nivel bun de energie şi de idei noi;
- stimularea implicării cât mai multor membri — a cere exemple concrete, sugestii şi idei;
- oferirea informaţiilor sau opiniilor — a furniza exemple concrete, informaţii din cercetare sau experienţă;
- încurajarea formulării întrebărilor şi rezolvarea aspectelor care sunt neclare;
- clarificarea — interpretarea ideilor sau a sugestiilor, eliminarea confuziilor, definirea termenilor;
- sumarizarea — centralizarea contribuţiilor într-un tipar.



Aspecte care contribuie la crearea şi menţinerea atmosferei de lucru în grup:

- promovarea unei atitudini suportive între membrii grupului — a-i încuraja pe ceilalţi şi a le răspunde;
- participarea la crearea unei atmosfere calde, încurajatoare, destinse şi dezinhibitoare;
- consultarea cu ceilalţi membri ai grupului — dacă sunt de acord sau dacă văd lucrurile diferit

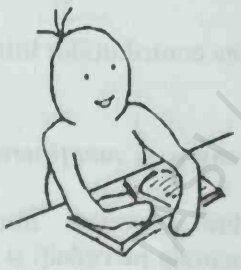
— poate fi un mod eficient de a identifica problemele care apar;
- recunoaşterea, acceptarea şi confruntarea cu neconcordanţele din grup şi încercarea de depistare a motivelor care stau la baza acestora;
- încurajarea umorului autentic, acceptat de membrii grupului — factor ce poate constitui un puternic element de coeziune şi de susţinere a unei atmosfere plăcute de lucru.

4. Productivitatea (*performing*)

Structura de grup: formarea unei structuri funcţionale a rolurilor
- membrii grupului au identificat rolurile utile pentru rezolvarea sarcinii;
- nivelul interacţiunilor afective este minimal.

Comportamentul orientat către sarcină: înţelegere şi acceptare
- membrii grupului îşi înţeleg comportamentele şi de cele mai multe ori încearcă modificarea celor neadecvate.

În această fază s-a format cultura grupului, funcţionează mecanismele de luare a deciziilor, sentimentul de „noi" este puternic, grupul a învăţat cum să-şi rezolve problemele şi se poate concentra asupra rezolvării sarcinilor.



Caracteristicile unui grup eficient:
- toţi membrii au şansa de a se exprima şi de a influenţa deciziile de grup;
- toate contribuţiile sunt ascultate cu atenţie şi sunt evidenţiate punctele principale;
- fiecare şi-a dat seama că sarcina nu poate fi realizată fără cooperare şi contribuţia fiecăruia;
- grupul identifică fiecare dezacord, aude viziunea fiecăruia şi încearcă să ajungă la un acord care să aibă sens pentru toată lumea;
- grupul încurajează asumarea responsabilităţii la nivelul fiecărui membru şi recunoaşterea muncii şi efortului depus (Erdei şi Sulea, 2008).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5. Disoluţia (*adjourning*)

Ultima fază implică finalizarea sarcinii şi dezangajarea din relaţii. Se caracterizează prin dezintegrare şi retragere, independenţă şi emoţionalitate crescută. Grupul care şi-a îndeplinit obiectivele poate să-şi stabilească altele noi, sau poate să-şi încheie existenţa ca grup.

Grupul de lucru este definit ca doi sau mai mulţi indivizi care *interacţionează* în mod *interdependent* pentru a realiza un *scop comun*. Modelul celor cinci stadii ale dezvoltării grupurilor de lucru sugerează faptul că acestea parcurg o secvenţă standard de etape în evoluţia lor spre eficienţă şi performanţă.

În exemplele de mai jos veţi regăsi o serie de sentimente şi comportamente *specifice fiecărei etape de dezvoltare în parte. Încercaţi să identificaţi căreia dintre ele îi corespund acestea, trecând numărul afirmaţiilor respective în dreptul fiecărei coloane ce desemnează stadiul parcurs de grup în dezvoltarea sa.*

1. *Agitaţie, anticipare şi optimism*
2. *Rezistenţă la sarcinile propuse*
3. *Încercarea de a stabili armonia şi de a evita conflictul*
4. *Mândria de a fi fost ales în cadrul grupului*
5. *Încercarea de a se ataşa de grup*
6. *Abilitatea de a împiedica apariţia problemelor sau de a rezolva problemele grupului*
7. *Acceptarea membrilor echipei*
8. *Suspiciune şi anxietate faţă de sarcină*
9. *Sentimentul lucrului împlinit şi tristeţea despărţirii*
10. *Rezistenţă la îmbunătăţirile propuse de ceilalţi membrii*
11. *Definirea sarcinilor şi a modului în care trebuie realizate*
12. *Abilitatea de a exprima critici constructive*
13. *Fluctuaţii în atitudine vis-à-vis de echipă şi reuşita proiectului*

BCU IAŞI / CENTRU CARTE LIBERĂ

14. *Determinarea comportamentului de grup acceptabil*
15. *Întrebări referitoare la cât de bună a fost decizia celui care a ales această sarcină / proiect*
16. *Conflicte între membri*
17. *Stabilirea şi menţinerea regulilor de bază şi a limitelor*
18. *O mai bună înţelegere a slăbiciunilor şi punctelor tari ale fiecărui membru*
19. *Discuţii despre probleme şi neliniştea faţă de astfel de discuţii pentru unii dintre membri*
20. *Dificultate în identificarea unor probleme relevante*
21. *Ataşare puternică faţă de echipă*
22. *Lipsa unităţii, creşterea tensiunii şi invidie*

Formare	Furtună / conflict	Normare / Cooperare	Funcţionare / productivitate	Finalizare / transforma re

4.3. Roluri specifice în grup

Rolurile sunt poziţii în cadrul grupurilor, cărora le este ataşat un set de comportamente aşteptate. De aceea, într-un anumit sens, rolurile reprezintă „pachete" de norme care se aplică anumitor membri ai grupului. Deşi normele sunt pentru toţi membrii, pentru a se asigura angajarea lor în comportamente similare, dezvoltarea rolurilor indică faptul că membrilor grupurilor li se poate cere şi să acţioneze diferit unul de celălalt.

Fiecare persoană are predispoziţii pentru anumite roluri, iar într-o situaţie de grup ea va adopta un rol în funcţie de aceste predispoziţii şi în funcţie de rolurile asumate de ceilalţi membri (Erdei şi Ilin, 2007)

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

M. Belbin (1981), în urma cercetărilor realizate pe diferite echipe, a identificat nouă roluri semnificative pentru eficienţa echipelor: Colaboratorul, Coordonatorul, Formatorul, Creativul, Cercetătorul de resurse, Evaluatorul, Coechipierul, Finalizatorul şi Specialistul (rol adăugat ulterior în 1993), fiecare rol fiind descris prin avantajele, respectiv aspectele tolerabile pentru munca în grup. Sunt prezentaţi totodată factorii critici pentru grupurile ineficiente şi respectiv este descrisă imaginea tipică a grupurilor eficiente.

În paralel cu rolurile formale, prescrise, funcţionarea grupurilor presupune asumarea ocazională sau permanentă a unor roluri complementare, de natură informală, orientate fie spre realizarea sarcinii, fie spre menţinerea relaţiilor dintre membri sau spre afirmarea şi întărirea propriului statut (Benne şi Sheats, 1948, apud Mullins, 1994).

1. Rolurile orientate spre sarcină îndeplinesc următoarele funcţii: de facilitare a definirii sarcinilor, de atingere a obiectivelor, de planificare a activităţilor, de alocare a resurselor, de distribuire a îndatoririlor şi responsabilităţilor, de verificare a performanţelor şi controlare a calităţii. Iată câteva posibile roluri orientate spre sarcină:

- ***Iniţiatorul*** — este cel care „porneşte" la propriu treaba, mai ales în primele momente de existenţă a grupului şi este jucat de cel care îi adună împreună pe membri. El poate fi la început lider al grupului şi poate orienta ulterior activitatea grupului spre o nouă direcţie.
- ***Clarificatorul*** — analizează contribuţiile individuale şi desprinde semnificaţia lor în raport cu sarcina grupului, găseşte punctele de legătură între contribuţiile membrilor, foloseşte expresii de genul: „dacă înţeleg eu bine, vrei să spui că...", „aşa cum spuneai...".
- ***Ofertantul de informaţie*** — furnizează informaţii care contribuie la realizarea sarcinii, constând din cunoştinţe sau experienţe utile, de natură tehnică. El se poate oferi să caute informaţii. Contribuţia lui caracteristică este de a veni cu informaţii la momentul potrivit.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- *Cel care pune întrebări* — rolul lui este de a manifesta o atitudine critică referitoare la natura sarcinii sau la modul în care membrii grupului îşi îndeplinesc sarcinile individuale. Este relativ detaşat de ceea ce se întâmplă şi poate feri grupul de devieri de la scopurile iniţiale.
- *Cel care trage concluziile* — are rolul de a însuma contribuţiile celorlalţi membri, fără a aduce nimic nou, dar permiţând grupului să verifice unde s-a ajuns. Contribuţia lui poate fi importantă pentru că furnizează un punct de pornire clar pentru o etapă ulterioară de activitate, mai ales atunci când grupul se află într-un impas.
- *Elaboratorul* — omul planurilor strategice.
- *Coordonatorul* — poate fi liderul grupului, canalizând eforturile membrilor spre atingerea obiectivelor.
- *Evaluatorul critic* — surprinde cu uşurinţă deficienţele şi punctele slabe ale contribuţiilor celorlalţi. Este orientat spre evaluarea calităţii rezultatelor.
- *Energizatorul* — este preocupat de mobilizarea eforturilor pentru respectarea termenelor.
- *Tehnicianul* — este maestrul procedurilor, are o competenţă de sarcină deosebită.

2. Rolurile de menţinere — care se referă la viaţa „emoţională" a grupului — au următoarele funcţii: de suport pentru moralul grupului, de constituire a spiritului de echipă, de menţinere a grupului ca unitate coezivă, de păstrare a disciplinei, de formare a membrilor în funcţie de sarcinile ce le revin.

În continuare prezentăm câteva posibile roluri de menţinere:

- *Suporterul* — este caracterizat prin căldura raporturilor interpersonale; el îi susţine pe ceilalţi în ceea ce fac sau îi ajută să se integreze în grup. Mai ales aspectele nonverbale ale comportamentului lor sunt importante, pentru că îi încurajează pe cei mai timizi şi ajută în acest fel la realizarea sarcinii.

BCU IAŞI

- *Glumeţul* — are rolul de a destinde atmosfera şi de a prilejui descărcarea tensiunilor apărute în momentele dificile ale activităţii.
- *Cel care împărtăşeşte experienţa proprie* — comportamentul este manifestat atunci când cineva face o remarcă personală cu privire la o problemă care preocupă grupul. Oferind celorlalţi ceva din experienţa proprie, rolul favorizează relaţionarea la un nivel informal şi „spargerea gheţii" care este caracteristică relaţiilor formale.
- *Încurajatorul* — mereu optimist, îşi manifestă deschis încrederea în capacitatea grupului şi a fiecărui individ de a-şi atinge scopurile.
- *Armonizatorul* — caută să pună de acord părerile şi atitudinile membrilor.
- *Împăciuitorul* — este cel care „linişteşte apele" şi caută soluţii în situaţiile conflictuale.
- *Standardizatorul* — elaborează şi propune reguli pentru comportamentele legate de sarcină şi propune standarde de evaluare a performanţei.
- *Observatorul / comentatorul* — comentează orice: evenimentele, sarcina, obiectivele, comportamentele celorlalţi.
- *Solidarul* — îşi manifestă apartenenţa la grup urmând majoritatea.
- *Dispecerul* — încearcă să menţină în funcţiune canalele de comunicare, să faciliteze participarea tuturor.

3. Rolurile centrate pe afirmarea individului nu au nici o legătură cu sarcina sau cu ceilalţi, ci doar cu individul, fiind mai degrabă expresia imaturităţii:

- **Agresivul** — este mereu în atac, certăreţ şi revendicativ, încearcă să iasă în evidenţă contrazicându-i şi întrerupându-i mereu pe ceilalţi.
- **Negativistul** — contestă totul: valoarea obiectivelor, capacitatea grupului de a finaliza proiectul, valoarea fiecărui individ; este lipsit de tact şi îi jigneşte pe ceilalţi prin dispreţul afişat.

BCU IAŞI CENTRU DE CARTE RARĂ

- **Infatuatul** — este plin de sine, de importanţa meritelor sale, activitatea de grup fiind doar un prilej de a le etala şi de a dobândi o recunoaştere publică.
- **Playboy-ul / cocheta** — nu este preocupat(ă) de sarcina propriu-zisă, participarea la activitatea grupului fiind mai degrabă un mijloc de a-şi testa capacităţile de seducţie; ceilalţi membri ai grupului sunt mai degrabă „public" pentru spectacolul pe care îl oferă decât parteneri de relaţie colegială.
- **Dominatorul** — îi place să fie şef, nu neapărat pentru responsabilităţile pe care le are, ci pentru prestigiu; elementele expresive tipice sunt: tonul autoritar, întreruperile frecvente ale vorbitorilor; dominatorul priveşte „de sus".
- **Neajutoratul** — se plânge mereu că nu poate să facă singur ce are de făcut pentru a ieşi în evidenţă.

Dacă asumarea rolurilor centrate pe sarcină şi pe menţinerea climatului de grup sunt benefice pentru performanţa şi pentru moralul grupului, rolurile centrate pe sine sunt contraproductive şi constituie o permanentă sursă de tensiune şi de conflict. În activitatea de grup este important ca rolurile centrate pe sine să fie descurajate.

4.4. Cooperare şi conflict la nivel de grup

4.4.1. Cooperare la nivel de grup

Relaţiile de **cooperare** sunt bazate pe coordonarea eforturilor membrilor grupului în vederea atingerii unui obiectiv comun, fiind caracterizate de încredere, de accentul pus pe interesul reciproc, de comunicarea facilă şi eficientă, respectiv de acceptarea influenţei sau controlului mutual (Hellriegel, Slocum şi Woodman, 1992).

Una dintre cele mai cunoscute aplicaţii care evidenţiază eforturile noastre de a lua o decizie chibzuită sau de a acţiona pe baza instinctului este „Dilema prizonierului" (promovată în special de Robert Axelrod).

În cadrul acestui exercițiu, întrebarea de bază este dacă participanții vor colabora sau nu între ei. Răspunsul poate evidenția capacitatea de cooperare și încredere a persoanelor sau tendința unora de a promova agresivitatea, animozitatea, conflictul sau lipsa cooperării.

Scopul jocului este promovarea unei strategii de tip „câștig — câștig", demonstrând faptul că o colaborare deficitară conduce la câștigători și perdanți și, în cele din urmă, la pierderi globale, în timp ce prin cooperare toată lumea câștigă. Există 2 echipe, fiecare având 2 cartonașe: „cooperez" sau „refuz cooperarea". Există și un bancher (neutru) care va colecta sau va distribui banii în funcție de cărțile jucate de cele 2 echipe. La fiecare rundă, fiecare echipă va trebuie să selecteze unul din cele 2 cartonașe — „cooperez" sau „refuz cooperarea" — și să-l înmâneze bancherului, care le va etala pe masă pentru a fi văzute de jucători. Atât bancherul cât și echipele vor ține o balanță a pierderilor și câștigurilor din fiecare etapă.

La încheierea celor zece runde de „licitare" se calculează scorurile obținute de fiecare echipă și se discută pe baza acestor rezultate: de ce au cooperat, de ce au refuzat cooperarea, cum s-au simțit când ceilalți nu au răspuns inițiativei lor de colaborare etc.

4.4.2. Conflict la nivel de grup

David Myrs (1989, apud Vlăsceanu, 1993) definește **conflictul** ca fiind o *„incompatibilitate percepută* a acțiunilor și scopurilor" (apud Vlăsceanu, 1993), fiind determinat, de regulă, de unele erori de interpretare sau de percepții greșite și nu de o *incompatibilitate reală* dintre acțiunile și scopurile membrilor grupului.

De cele mai multe ori conflictul apare în situațiile în care membrii grupului își disputa accesul la resurse semnificative, dar limitate, sau când interesele lor privind atingerea scopului nu sunt convergente. Ca răspuns la o astfel de situație, ei au următoarele variante: fie aleg *competiția*, ceea ce înseamnă că succesul unui membru al grupului privind satisfacerea propriilor interese și atingerea scopurilor va atrage după

sine eşecul privind satisfacerea intereselor celorlalţi membrii, fie aleg *cooperarea*, situaţie în care succesul oricăruia dintre membrii grupului va spori şansele de succes ale celorlalţi.

Blake, Shepard şi Mouton (1964) propun o tehnică de soluţionare a conflictelor bazată pe *relaţii de cooperare* între grupurile oponente. Tehnica propusă de cei trei autori are scopul de a reduce percepţiile greşite, de a stimula comunicarea deschisă şi onestă şi de a dezvolta sentimente de încredere între membrii grupului oponent. Această tehnică de soluţionare a conflictelor bazată pe cooperare poate fi aplicată şi grupurilor de lucru atunci când membrii acestora se afla într-o situaţie problematică. Pornind de la acest aspect, abordarea va cuprinde următoarele faze (apud Vlăsceanu, 1993):

- membrii grupului trebuie să-şi exprime interesul pentru îmbunătăţirea relaţiilor dintre ei;
- sunt rugaţi să formuleze individual, în scris, percepţiile despre propriul grup;
- se reunesc apoi, şi fiecare prezintă în faţa celorlalţi modul în care şi-a formulat percepţiile;
- ulterior analizează atât discrepanţele, cât şi similitudinile dintre propriile percepţii şi percepţiile celorlalţi;
- cu ajutorul unui consultant, încearcă să descopere motivele pentru care fiecare vede lucrurile diferit şi să identifice modalităţile de reducere a diferenţelor;
- se reîntâlnesc pentru a-şi împărtăşi concluziile la care au ajuns în ceea ce priveşte existenţa percepţiilor diferite şi respectiv modalitatea prin care acestea pot fi reduse; această fază devine o şedinţă de rezolvare a problemelor în care este încurajată cooperarea dintre toţi membrii grupului de lucru.

4.4.2.1. Soluţionarea conflictelor

În scopul soluţionării unui conflict, Walker (1997) propune următoarele etape:

1. Definirea conflictului;
2. Clarificarea cauzelor şi a circumstanţelor care au condus la apariţia conflictului;
3. Exprimarea sentimentelor;
4. Clarificarea pretenţiilor;
5. Căutarea soluţiilor.

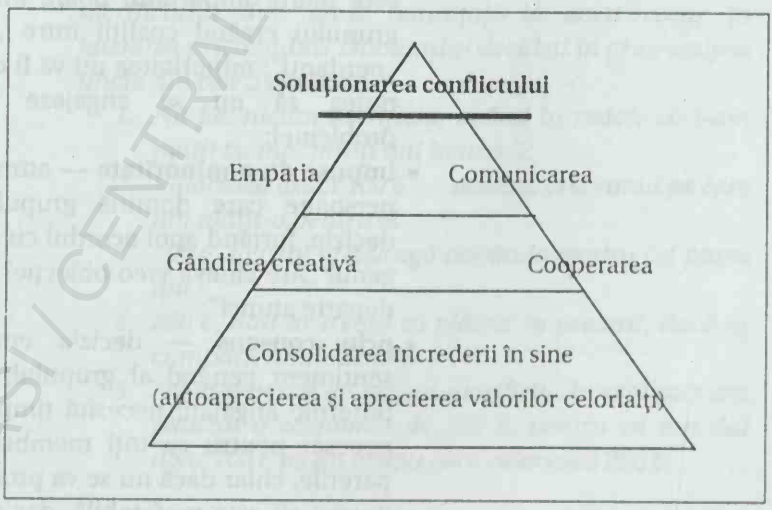
Shapiro (1998) formulează şi el cei cinci paşi pentru a depăşi un conflict:

1. Să recunoaştem conflictele;
2. Să ne recunoaştem sentimentele (*Ce simt? De ce? Ce simte cealaltă persoană? De ce?*);

BCU IASI / CENTRUL UNIVERSITAR

3. Să ne dăm seama ce vrem (*De ce este vorba de un conflict? Ce doresc eu să obţin din această situaţie? Ce vrea să obţină cealaltă persoană din această situaţie? În ce fel mă opreşte cealaltă persoană să obţin ceea ce vreau?*);
4. Să producem idei;
5. Să punem planul în aplicare.

Dintre condiţiile preliminare ale soluţionării constructive a conflictului, Cornelius şi Faire (1996) enumeră creativitatea, empatia, asertivitatea adecvată, puterea cooperantă, controlul emoţiilor negative, cunoaşterea unor tehnici de rezolvare a conflictelor. În concepţia lui Walker (1997) condiţiile preliminare ale „ştiinţei" rezolvării conflictelor sunt: autoaprecierea şi aprecierea celorlalţi, abilitatea de a asculta şi de a înţelege, capacitatea empatică, asertivitatea, capacitatea de a coopera în grup, deschiderea şi gândirea critică, creativitatea. Modelul de tip iceberg relevă importanţa acestor condiţii de bază, abilitatea de soluţionare a conflictului fiind una complexă care se bazează pe celelalte:



Conflictele pot fi considerate benefice dacă după dezamorsarea conflictului persoanele implicate pot lucra mai bine împreună, au sentimente mai bune una faţă de cealaltă, sunt mulţumite de rezultatele

BCU IAŞI / CENTRAL

conflictului şi s-a îmbunătăţit abilitatea lor de a rezolva în viitor situaţii similare (Johnson, 1967, apud Bogáthy, 2002).

4.5. Decizii în grup

Deciziile de la nivelul grupurilor pot fi luate prin diverse metode, în funcţie de tipul de sarcini cu care membrii acestora se confruntă, de experienţa de care dispun şi de gradul de interdependenţă existent. Astfel, aceste decizii pot fi (Schermerhorn, Hunt şi Osborn, 1991):

- **de tip autoritar** — conducătorul (leaderul) ia decizia (cu sau fără discuţii de grup); este eficientă şi rapidă; unii membri pot să nu se angajeze sau să nu fie de acord;
- **prin regula „vot majoritar"** — în general recunoscută ca fiind corectă; timpul de votare este foarte important; poate împărţi membrii grupului creând coaliţii între „câştigători" şi „perdanţi"; minoritatea nu va fi de acord şi s-ar putea să nu se angajeze în rezolvarea problemei;
- **impuse de o minoritate** — atunci când câteva persoane care domină grupul sugerează o decizie, forţând apoi acordul cu o provocare de genul „Are cineva vreo obiecţie? Să trecem mai departe atunci";
- **prin consens** — decizia emerge dintr-un sentiment general al grupului; membrii sunt puternic angajaţi; necesită timp îndelungat — necesar pentru ca toţi membrii să-şi expună părerile, chiar dacă nu se va proceda după cum doresc ei; este preferabilă, dar nu întotdeauna posibilă;
- **prin unanimitate de voturi** — toată lumea este de acord; greu de realizat şi de obicei nu este necesar.

BCU IAŞI / CENTRU UNIVERSITAR IBRARY

Nicio metodă din cele prezentate mai sus nu este cea mai bună, deoarece fiecare din ele are avantajele şi dezavantajele sale, iar grupul trebuie să fie de acord cu metoda adoptată. Oricare ar fi metoda aleasă, este vital ca membrii grupului să ştie care este decizia finală, iar leaderul să se asigure că aceştia au înţeles-o.

Următoarea aplicaţie, intitulată „Valoarea cadoului" (propusă de Stuart, 1998), permite exersarea tipurilor de decizii anterior prezentate. Poate fi folosită în orice grup, dar este indicat ca numărul membrilor să nu fie mai mic de şase. Participanţii vor dezbate o „falsă" problemă economică şi vor decide care din cele cinci variante posibile exprimă valoarea cadoului.

Situaţie: *Sunteţi un crescător de păsări şi oferiţi prietenului dvs. drept cadou un cocoş de rasă Rhode Island. Aţi cumpărat pasărea acum patru ani cu 100 €, dar astăzi aceasta ar putea fi vândută la preţul de 250 €, fiind premiată la mai multe concursuri.*

Care este valoarea cadoului? Care este valoarea sacrificiului dvs. dacă renunţaţi la acest cocoş în favoarea prietenului? Discutaţi şi decideţi în grup asupra uneia din cele 5 variante.

1. *Nu fac niciun sacrificiu, având în vedere că l-am plătit cu mai mulţi ani în urmă.*
2. *Valorează exact 100 € — aceasta este suma pe care am plătit-o pentru el.*
3. *100 €, la care se adaugă dobânda pentru cei patru ani.*
4. *250 €, atât ar trebui să plătesc în prezent, dacă aş cumpăra unul identic.*
5. *Nu este vorba de niciun sacrificiu, în realitate am realizat o economie de 150 €, pentru că am dat doar 100 € pe un cadou care valorează 250 €.*

Atunci când în procesul decizional de la nivelul grupului, din dorinţa de a minimiza conflictul şi de a creşte coeziunea, membrii acestuia nu testează, nu analizează şi nu evaluează critic ideile, poate apărea fenomenul cunoscut sub numele de **groupthink.**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Accentuarea acordului şi subestimarea evaluării realiste a direcţiilor alternative de acţiune conduc la decizii necorespunzătoare, uneori chiar catastrofale.

Gândirea de grup — efectul de groupthink (J. Janis, 1982)

A fost descris pe baza unor studii de caz retrospective: Dezastrul de la Pearl Habor din Hawaii, 1941 — care a surprins nepregătită flota americană din Pacific, în pofida semnalelor de avertizare privind iminenţa atacului japonez; planul Marshall pentru refacerea economică a ţărilor din Europa, imediat după cel de-al doilea război mondial; participarea la războiul din Coreea; criza rachetelor sovietice instalate în Cuba, 1960; escaladarea războiului din Vietnam. Toate deciziile care au însemnat un fiasco sunt marcate de efectul de groupthink.

Analiza lui Janis arată că secvenţa tipică a faptelor este rezumabilă în 3 categorii de factori, situaţi astfel după temporalitatea lor:

- *Antecedente* — dintre care semnificative apar: coeziunea ridicată a grupului de decizie; un lider autoritar; presiunea timpului şi a importanţei deciziei;
- *procesualitatea* şi simptomele ei — raţionalizări colective; auto-cenzurarea opiniilor neconsensuale; presiuni directe asupra dizidenţilor;
- *consecinţe* — căutarea precară de informaţii şi procesarea lor distorsionată; inventarul incomplet al variantelor şi soluţiilor posibile şi neevaluarea lor corectă.

I. Janis a identificat în procesul de luare a deciziilor un *pattern colectiv de evitare defensivă, de apărare a eului.*

Remedii propuse de I. Janis pentru prevenirea fenomenului de groupthink:

- recomandarea de a fi deschişi criticilor (pentru lideri);
- liderii să dea atenţie îndoielilor şi contraargumentelor;
- abordarea lucrurilor cu o notă lucidă, inclusiv cu scepticism;
- instituirea unui „avocat al diavolului" în colectivul de decizie;
- formarea unor subgrupuri independente, cu lideri diferiţi, care să se reunească separat şi să se pună de acord în final printr-o discuţie comună;
- programarea după decizie a unei reuniuni dedicate „celei de-a doua şanse";
- pentru conciliere este preconizată reducerea graduală a tensiunii, tactica paşilor mici.

4.6. Activităţi practice pentru facilitarea dinamicii de grup

În următoarele aplicaţii se regăsesc toate aspectele discutate în cadrul acestui capitol, participanţii putând astfel exersa abilităţile de cooperare, de rezolvare a conflictelor sau de luare a deciziilor în vederea soluţionării unei situaţii, poziţionarea în anumite roluri în cadrul grupului, respectiv parcurgerea etapelor întâlnite în dezvoltarea şi funcţionarea unui grup.

„Supravieţuirea unui accident aviatic" este o aplicaţie orientată, în special, pe procesul decizional. Are la bază o situaţie ipotetică, de supravieţuire în urma prăbuşirii unui avion de mici dimensiuni, căreia membrii unui grup trebuie să-i facă faţă. Într-o primă fază se lucrează individual, după care se trece la lucrul în grupuri — în care sarcina rămâne aceeaşi, dar pentru luarea deciziei grupul va trebui să folosească metoda consensului. Aplicaţia durează în jur de două ore şi este o sursă extrem de bogată pentru discuţii ulterioare legate de modul în care s-a comunicat, cum s-a luat decizia, dacă au apărut conflicte, dacă s-a mers pe interese individuale sau de grup, dacă s-au impus decizii care s-au dovedit ulterior ca fiind ineficiente etc.*

Situaţie: *Tocmai aţi supravieţuit unui accident aviatic împreună cu câţiva prieteni. Atât pilotul cât şi copilotul şi-au pierdut viaţa în urma prăbuşirii. Este mijlocul lui ianuarie, sunteţi undeva în nordul Canadei, temperatura în timpul zilei este de +25°, în timp ce noaptea ajunge la -40°, pământul este acoperit cu zăpadă şi plin de ramuri doborâte, iar dvs. sunteţi cu toţii îmbrăcaţi cu haine potrivite unei întâlniri de afaceri. Cel mai apropiat oraş este la 100 de km depărtare. Grupul a reuşit să salveze următoarele lucruri: un pistol de calibru 45 încărcat, ziare (unul pentru fiecare persoană), ţigări, câteva cămăşi şi pantaloni în plus pentru fiecare supravieţuitor, o hartă aviatică din material plastic, o sticlă de whiskey, un compas, câte o ciocolată pentru fiecare, un toporaş, o*

BCU IAŞI / CENTRU UNIVERSITAR

bucată de prelată, un ghem de sfoară, o cutie de conserve. Elementele trebuie ordonate în funcţie de importanţa lor pentru supravieţuire (cu argumentările de rigoare) şi acest lucru trebuie să se realizeze cu acordul întregului grup.

***

„Protejarea oului" este o activitate de teambuilding care implică rezolvarea problemelor, colaborarea între membrii grupului, manifestarea creativităţi acestora, dar şi competiţia între grupuri. Se pun la dispoziţie resurse limitate (un ou crud pentru fiecare echipă, ziare, pungi de plastic şi orice alte materiale considerate necesare — sau se poate merge pe o ofertă cât mai săracă, pentru a stimula creativitatea grupurilor) pe care echipele trebuie să le folosească pentru a construi o structură de protecţie a oului, astfel încât, lăsat să cadă de la o anumită înălţime, să nu se spargă. „Câştigă" echipa care a reuşit să protejeze cel mai bine oul, la care se mai pot adăuga şi criterii suplimentare, cum ar fi: cea mai creativă structură realizată, cea mai aspectuoasă construcţie etc.*

Dincolo de această finalitate, este foarte important ceea ce se întâmplă pe parcursul activităţii. Fiecare are posibilitatea să reflecteze asupra modului în care au fost îndeplinite sarcinile, cum s-a comunicat, cum au fost luate deciziile, cine s-a implicat mai mult, cine a preluat organizarea şi conducerea demersului, cum s-au simţit lucrând alături de ceilalţi.

* www.businessballs.com

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Fişă de observaţie pentru aplicaţii

Rolul acestor aplicaţii este acela de conştientizare a modului în care lucrăm în grup — alături de ceilalţi –, de cunoaştere a noastră şi a celor cu care interacţionăm, de identificare a diferenţelor calitative dintre grup şi echipă, de exersare a abilităţilor de cooperare sau de rezolvare a situaţiilor „conflictuale" ivite în realizarea unor sarcini. „Monitorizarea" fiecărui grup de către un observator are scopul de a evidenţia procesele care au loc la acest nivel şi maniera în care fiecare membru al grupului gestionează situaţia. În acest sens, grila propusă oferă o serie de repere utile în observare, raţiunea ei fiind de structurare a informaţiei şi nu de evaluare a comportamentelor observate. Alături de prezentarea propriei perspective asupra experienţei trăite, cea oferită de observator contribuie la întregirea imaginii celor petrecute.

Fişă de observaţie

Observator.....

Persoana sau grupul observat.....

Experienţă:

- *care este scopul observaţiei*.....

Observarea comportamentului membrilor grupului:

- *comportamentul verbal*:

ce a spus .....

cum a spus .....

cum s-a raportat la ceilalţi .....

rezolvarea conflictelor apărute în grupul de lucru .....

- *comportamentul nonverbal*:

care a fost poziţionarea membrilor grupului, unii faţă de ceilalţi .....

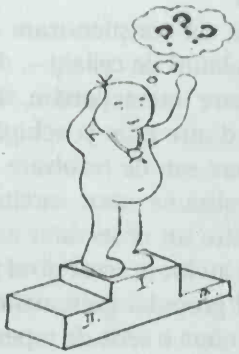
ce informaţii au oferit prin postură, mimică, gesturi etc. .....

cum au fost exteriorizate sentimentele .....

Implicarea membrilor grupului observat în rezolvarea sarcinii:

- au fost sau nu activi .....
- au avut sau nu iniţiative .....
- aptitudinile şi abilităţile membrilor grupului se completează reciproc ....
- membrii grupului sunt mândri de rezultatele muncii lor .....
- în realizarea sarcinii, membrii grupului se pot baza unii pe ceilalţi .....
- membrii grupului de lucru ţin cont de obiectivele comune .....
- în grupul de lucru este acceptată critica constructivă .....

Comentarii.....



Autoevaluare:

1. Conform teoriei lui Tuckman privind dezvoltarea grupului, cele patru stadii pe care grupul le parcurge sunt: ... .
2. În faza de formare a grupului *(forming)* sunt evidente diferenţierile individuale şi sunt accentuate părerile diferite cu privire la atitudini şi valori. **A** sau **F**?
3. Faza de productivitate *(performing)* se caracterizează prin dezintegrare şi retragere, independenţă şi emoţionalitate crescută. **A** sau **F**?
4. Oferiţi 5 exemple de roluri orientate spre sarcină: ... .
5. Rolurile de menţinere se referă la ... .
6. Oferiţi 3 exemple de roluri centrate pe afirmarea individului: ... .
7. Formarea de subgrupuri independente, cu lideri diferiţi, care să se reunească separat şi să se pună de acord în final prin discuţie comună reprezintă un remediu pentru prevenirea fenomenului groupthink. **A** sau **F**?

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Referințe bibliografice

1. Allport, G.W. (1991). *Structura și dezvoltarea personalității.* București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Antonesei, L. (1987). Autocunoașterea și intercunoașterea. În Neculau, A. (coord.) *Comportament și civilizație*, Mică enciclopedie pentru tineret (pp. 160 – 169). București: Editura Științifică și Enciclopedică.
3. Belbin, M. (1981). *Management Teams: Why they succed or fail.* London: Heinemann.
4. Bogáthy, Z. (2002). *Conflicte în organizații.* Timișoara: Editura Eurostampa.
5. Bolton, S.C., Marks, S. (2000). Who cares? Offering emotion work as a „gift" in the nursuring labour process. *Journal of Advance Nursing*, vol. 32, nr. 3, pp. 580 – 586.
6. Burnstein, E. (1966). Book review: Ingratiation: A Social Psychological Analysis by Edward E. Jones. *The American Journal of Psychology*, 79 (1), 159 – 161.
7. Cialdini, R.B., Borden, R.J., Thorne, A., Walker, M.R., Freeman, S., Sloan, L.R. (1976). Basking in reflected glory. Three (football) fields study. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 34, nr. 3, pp. 36 – 375.
8. Cornelius, H., Faire, S. (1996). *Știința rezolvării conflictelor.* București: Editura Știință și Tehnică.
9. Cosmovici, A. (1996). *Psihologie Generală.* Iași: Editura Polirom.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

10. Cosnier, J. (2002). *Introducere în psihologia emoţiilor şi a sentimentelor.* Iaşi: Editura Polirom.
11. Craşovan, F., Vucea-Macsinga, I. (1999). *Profesor pentru elev, elev pentru profesor.* Timişoara: Editura Mirton.
12. Descampes, J.C., Clémence, A. (1996). Noţiunea de atribuire în psihologia socială. În Neculau, A. (coord.) *Psihologie socială. Aspecte contemporane.* Iaşi: Editura Polirom.
13. Deutsch, M. (1980). A csoport kialakulása. (103 – 127) In: Pataki, F. (coord.) *Csoportlélektan,* Budapest: Gondolat.
14. Dumitru, I.Al. (2001). *Personalitate. Atitudini şi valori. Aspecte psihoindividuale şi psihosociale.* Timişoara: Editura de Vest.
15. Ekman, P., Friesen, W.V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica,* 1, pp. 49 – 98.
16. Ekman, P. (1993). Facial Expression and Emotion. *American Psychologist,* Vol. 48, No. 4, pp. 384 – 392, găsit la adresa: http://ist-socrates.berkeley.edu/~shimlab/ Ekman.pdf
17. Elfenbein, H., Ambady, N. (2003). On the Universality and Cultural Specificity of Emotion Recognition: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin,* Vol. 128, No. 2, pp. 203 – 235.
18. Elfenbein, H., Ambady, N. (2003). When Familiarity Breeds Accuracy: Cultural Exposure and Facial Emotion Recognition. *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 85, No. 2, pp. 276 – 290;
19. Erdei, I., Ilin, C. (2007). Tehnici şi metode la nivelul grupurilor şi echipelor organizaţionale: criterii, clasificări, exemple. În Bogáthy, Z., (coord.) *Manual de tehnici şi metode în psihologia muncii şi organizaţională* (p. 195 – 214), Iaşi: Editura Polirom.
20. Erdei, I., Sulea, C. (2008). Linii directoare pentru activitatea în grup. În Bogáthy, Z., Sulea C. (coord.) *Manual de tehnici şi abilităţi academice* (p. 271–286), Timişoara: Editura Universităţii de Vest.
21. Forgo, M., Selyem, E., Porkolab, A. (2007). *Busolă în activitatea educaţională.* Târgu Mureş: Editura University Press.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

22. Forsyth, D. (1998). *Group Dynamics.* New York: Wadsworth Pub Co.
23. Giardini, A., Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupation: emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology,* vol. 11, nr. 1, pp. 63 – 75.
24. Giesler, R.B., Josephs, R.A., Swann, W.B. Jr. (1996). Self-verification in clinical depression. *Journal in Abnormal Psychology,* 105, pp. 358 – 368.
25. Goffman, E. (1956). Embarrassment and Social Organization. *American Journal of Sociology,* nr. 62, pp. 264 – 271.
26. Goleman, D. (2008). *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață.* București: Editura Allfa.
27. Gordon, T. (1974) *T.E.T. - Teacher Effectiveness Training,* Wyden Books.
28. Hase, S., Davies, A., Dick, B. (1999). *The Johari Window and the Dark Side of Organisations.* Souther Cross University.
29. Hellriegel, D., Slocum, J.W.Jr., Woodman, R.W. (1992). *Organizational behavior.* 6th edition. West Publishing Company, U.S.A.
30. Hill, L. (1996). *Building Effective One-on-One Work Relationships.* Harvard Business School Technical Notes, 9-497-028.
31. Hinde R. A. (1975). *Non-verbal communication.* Cambridge University Press.
32. Hobden, K.L. (1993). *Increasing the predictive validity of personality tests: private self-consciousness and priming of trait relevant knowledge,* lucrare prezentată la Annual Meating of APA, Toronto, Canada.
33. Iluț, P. (2001). *Sinele și cunoașterea lui.* Iași: Editura Polirom.
34. Janis, I.L. (1982). *Groupthink. Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes.* Boston: Houghton Mifflin.
35. Kállay, E., Macavei, B., Lemeni, G. (2004). *Autocunoașterea și dezvoltarea personală.* În Miclea, M.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

și Lemeni, G. (coord). *Consiliere și Orientare. Ghid de Educație pentru Carieră.* Cluj-Napoca: Editura ASCR.

36. Karanikola, M.N., Papathanassoglou, E.D.E., Giannakopoulou, M., Koutroubas, A. (2007). Pilot exploration of the association between self-esteem and professional satisfaction in Hellenic Hospital nurses. *Journal of Nursing Management*, vol. 15, nr. 1, pp. 78 – 90.
37. Kemmelmeier, M. (2001). Gendered Influence of Downward Social Comparisons on Current and Possible Selves. *Journal of Social Issues*, Spring 2001.
38. Kwan, V.S.Y., John, O.P., Thein, S.M. (2007). Broadening the research on self-esteem: a new scale for longitudinal studies. *Self and identity*, vol. 6, nr. 1, pp. 20 – 40.
39. Lelord, F., Andre, C. (2001). *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele.* București: Editura Trei.
40. Lewin, K. (1974). *A mezőelmélet a társadalomtudományokban.* Budapest: Gondolat Kiadó.
41. Lindwall, M., Ginis, K.A.M. (2006). Moving toward a favorable image: The self presentational benefits of exercise and physical activity. *Scandinavian Journal of Psychology*, nr. 47, pp. 209 – 217.
42. Luca, M. R. (2005). *Comunicare organizațională.* Brașov: Editura Universității Transilvania.
43. Marcus, S. (1997). *Empatie și personalitate.* București: Editura ATOS.
44. Matsumoto, D. (2002). Culture, psychology, and education. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 2, Chapter 5), găsit la adresa: http://www.wwu.edu/~culture
45. Miclea, M. (coord.)., Lemeni, G. (coord.). *Consiliere și Orientare. Ghid de Educație pentru Carieră.* Cluj-Napoca: Editura ASCR.
46. Moore, T. (1996). *Îngrijirea sufletului.* București: Editura Colosseum.
47. Moscovici, S. (1998). *Psihologia socială a relației cu celălalt.* Iași: Editura Polirom.
48. Mullins, L.J. (1994). *Management and Organisational Behaviour*, 3rd edition. Singapore: Pitman Publishing.

BCU IAȘI

49. Paloș, R. (2007). *Teorii ale învățării și implicațiilor lor educaționale.* Timișoara: Editura Universității de Vest.
50. Pease, A. (1981). *Body language. How to read others' thoughts by their gestures.* Oxford: University Printing House.
51. Radu, I. (1991). Introducere în psihologia contemporană. Cluj-Napoca: Editura Sincron.
52. Radu, I. (1994) (coord.). *Psihologie socială.* Cluj Napoca: Editura Exe SRL.
53. Radu, I., Matei, L., Iluț, P. (1994). *Psihologie socială.* Cluj- Napoca: Editura EXE S.R.L.
54. Reber, A.S. (1985). *Dictionary of Psychology.* Pinguin Books, U.K.
55. Robbins, S.P. (1998). *Organizational Behavior. Concepts, Controvrsies, Applications,* 8th edition, New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
56. Rudas, J. (1990). *Delfi örökösei.* Budapest: Gondolat Kiadó
57. Sava, F.A., (2008). *Inventar de personalitate DECAS.* Timișoara: Editura ArtPress.
58. Schermerhorn, J.R., Hunt, J., Osborn, R. (1991). *Managing organizational behavior.* 4th edition. John Wiley & Sons, Inc. U.S.A.
59. Shapiro, (1998). *Conflictele și comunicarea: Un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor.* Chișinău: Editura ARC
60. Stuart, R.R. (1998). *Team Development Games for Trainers.* Gower Publishing Limited.
61. Șandru, I. (2008). Comunicare și abilități sociale. În Călineci, M.C. (coord). *Drept la țintă - Ghid de dirigenție și consiliere educațională* (p. 56). București: Editura Educația 2000+.
62. Tuckman, B. W. (1965) Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin.* 63(6), pp. 384 – 399.
63. Vlăsceanu, M. (1993). *Psihosociologia organizațiilor și a conducerii.* București: Editura Paideia.
64. Zaborilă, C. (2004). Comportamentul în grup la locul de muncă. În Bogathy, Z. (coord.). *Manual de Psihologia muncii și organizațională.* Iași: Editura Polirom.

BCU IASI / CENTRUL DE RESURSE BIBLIOTECARE

65. Zuckerman, M., Tsai, F.F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, vol. 73, nr. 2, pp. 411 – 442.
66. Walker, J. (1997). *Feszültségoldás az iskolában.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
67. Watson, J., Hill, A. (1993). *A Dictionary of Communication and Media Studies*, London: Edward Arnold.
68. Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J., Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*, Paris: Editions du Seuil.
69. *** (1984). Inventaire d'estime de soi de Coopersmith, Editions du Centre de Psychology Appliquée, Paris.
70. *** www.businessballs.com

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ISBN 978-973-125-241-4